تربية وتعليم

زدني علماً

ليليان موري

تعليم الأخلاق

عويدات للنشر والطباعة

بيروت - لبنان

تعليم الأخلاق

ليليان موري

تعليم الأخلاق

ترجمة
الدكتور عادل العوا

عويدات للنشر والطباعة
بيروت - لبنان

ISBN 9953 - 28 - 034 - 7

الطبعة الأولى 2003

المدخل

هل يمكن تعليم الأخلاق؟ ذاكم سؤال قديم، قديم قدم التفكير الفلسفي. ونحن نجده يُطرح، من ناحية أخرى، بحدود جلية نهائية، وأسلوب قريب، في محاورة (مينون) (لأفلاطون) Platon.

«أتستطيع يا (سقراط) Socrate أن تحدثني بصدد الفضيلة وهل هي شيء يمكن تعليمه أم أنها موهبة طبيعية لدى البشر بدل كونها مادة تدريب أو تعليم؛ أم ترى أن ثمة طريقاً آخر لاكتسابها»؟

إن (سقراط)، بالطبع، لا يجيب عن هذا السؤال إجابة مباشرة. ولكنه يفكك جميع صعابه بحسب مسعى غدا شهيراً. ذلك أنه كيف نُعلِّم الفضيلة وهي مادة بمثل هذا القَدْر من سوء التحديد؟ زد على ذلك، وهذه مسألة عملية، أيان تجد المعلمين القادرين على النهوض بمثل هذا التعليم؟

لقد أضفى قانون 8 آذار/ مارس 1882 على هذه المشكلة سمة مشخصة وتقنية واجتماعية بوجه خاص من حين فرض تعليم الأخلاق ـ والتربية المدنية ـ في المدرسة الابتدائية في فرنسا. فقد حوّل المسألة الفلسفية والنظرية إلى ممارسة بيداغوجية. وبالمناسبة ذاتها يمنح تعليم الأخلاق المدرسة الابتدائية حيوية وحركية ما زلنا ندركها إلى اليوم، في حين أن هذا التعليم لم يعد يُعطى بمثل ذاك الطراز الجلي. فما أسباب هذه الحيوية؟ إننا سنعالج موضوعها من أربع وجهات نظر مختلفة ومتكاملة.

ففي فصل أول، سننظر في الدعائم الفلسفية التي يستند إليها تعليم الأخلاق في المدرسة. إنها فلسفة نال منها النسيان الكبير في أيامنا، وقد سادت فرنسا من 1848 إلى 1870. فلسفة تُعنى العناية الأساسية بالأخلاق والسياسة، وهي منخرطة أشد الانخراط في حوادث الحقبة التاريخية. وهي ترتكز على مسألتين أخلاقيتين غير مستقلتين، وفي وسعنا العثور عليهما بصورة منهجية في كتابات جميع المؤلفين: مسألة «حرية الضمير»، وتابعتها الفكرية وهي «حرية الفكر». وإن الأخلاق العلمانية لترتبط مباشرة بهذين المفهومين.

وفي الفصل الثاني نتناول النظر إلى المدرسة وكيف أنها تَدرّس الأخلاق بالفعل. وهذه المسألة عملية بالدرجة الأولى. ولذا فقد درسناها بالانطلاق من الوثائق التي استعملها المعلمون: الكتب المدرسية المتداولة في الأخلاق والتربية المدنية. وقد اصطفينا ثلاثة كتب منها، متميزة بالإيحاء وهي ترجع إلى 1881 ـ 1882، وكانت (الكنيسة) قد حرَّمتها: إنها كتب (غابريل كومبايره) Gabriel Compayré و(بول برت) Paul Bert، و(جول ستيج) Jules Steeg.

لقد جعلت الأخلاق في المدرسة، بحسب أمنية (جول فرّي) Jules Ferry من مدرسة كل قرية صغيرة «داراً حقيقية للتربية الليبرالية». وهذا التبدل الذي سندرسه في الفصل الثالث لا يستطيع إلا أن يثير شتى صنوف الصعاب والتناقضات. ومن شأن إحداها، دون أن تكون أقلّها، طرح علاقات المدرسة بالأسرة ـ المعلم ورب الأسرة ـ كما تطرح، وعلى نحو أعم، علاقة التربية، أعني اكتساب المعارف، بالتربية الأخلاقية.

وفي الفصل الرابع الأخير سننظر إلى موضوع أخلاق الجمهورية، أو، إذا رجعنا إلى عنوان خطاب شهير لـ(جول فرّي) ـ وقد ألقاه سنة 1870 ـ خطاب «المساواة في التربية». وهذا الموضوع يمنح ولادته من فلسفة القرن الثامن عشر. وهو يحتل مركز المناقشات الأيديولوجية والبيداغوجية التي تلت ثورة 1789، ويهيمن بذلك على إقامة الجمهورية الأولى في فرنسا. وفي أيامنا، من السهل مشاهدته فهو أبعد عن النضوب.

الفصل الأول

الدعائم الفلسفية للأخلاق

الدين والأخلاق والعلم: خصوماتها في التربية المعاصرة، ذاك هو عنوان كتاب (فرديناند بويسون) Ferdinand Buisson المنشور عام 1900. وهو في الواقع نص محاضرات أربع أُلقيت قبل بضعة أشهر في جامعة جنيف.

ففي تلك الحقبة، عام 1900، كان (فرديناند بويسون) قد غادر سويسرة منذ عهد بعيد حيث كان قد وجد ملجأً قدّم فيه فحص التخرج في الفلسفة مؤخراً. والواقع أنه كان يترتب عليه بمثل ما كان يترتب على أي إنسان آخر في فرنسا في ذلك الحين، أن يقسم يمين الولاء للإمبراطورية وللإمبراطور (نابليون الثالث) كما يمارس مهنة التعليم. وقد رفض كما رفض كثيرون أداء ذاك القسم الذي يتناقض غاية التناقض مع قناعاته السياسية الشخصية وبدأ حياته التعليمية في سويسرا.

وإنما (جول بارني Jules Barni، أستاذ الفلسفة مثله، وهو بلا ريب أكبر سناً من (فرديناند بويسون) المنفي كذلك إلى سويسرا للأسباب ذاتها، هو الذي عثر له على منصب في أكاديمية (نيوشاتل).

إن (بارني) هو مترجم (كانت) Kant في فرنسا. ونحن ندين له بفضل أن أدخل إدخالاً منهجياً، بترجمته الأمينة وتعليقه الخبير، تلك الفلسفة التي

تختم باعتراف الجميع عصر (الأنوار)، وتفتح نقاشاً جديداً هو نقاش القرن 19 الذي تمثل الأخلاق العلمانية جزءاً لا ينكر من أجزائه.

لقد أثرت فلسفة الأخلاق الكانتية تأثيراً عظيماً ـ ولعلها ما برحت كذلك في أناسي القرن 19، ولم يقتصر تأثيرها على الفلاسفة. فـ(داروين) Darwin، إن لم نذكر سوى اسم بعيد جداً عن التأمل الفلسفي والأخلاقي، تحدث عنها بإجلال فائق. وفي وسعنا أن نقول أيضاً إن (فرويد) Freud قد رأى في «الآمر القطعي» لدى (كانت) تفسيراً لنجوع (التابو) نجوعاً مستمراً.

لقد عمد (فرديناند بريسون) في شتى محاضراته عن الأخلاق العلمانية إلى الإلماع غالباً إلى «السماء ذات النجوم فوق رؤوسنا، وإلى الواجب في أعماق قلوبنا». وهنا، بوجه الدقة، تحدث عن الكانتية في محاضرته الثانية عن «الدين والأخلاق والعلم». وهذه المحاضرة وقف على مختلف الحلول التي اقترحها الفلاسفة بصدد الخصومة بين هذه المجالات الثلاثة. وعلى هذا النحو، يستعرض (بويسون) نظريات طائفة من الفلاسفة، وبعضهم من عصره، أي من القرن 19 ومثلاً (رنوڤيه) Renouvier و(فويه) Fouillée أو أيضاً (سكرتان) Secrétan الذي يحظى بإعجابه الكبير، وغيرهم من القدامى الذين نجيد معرفتهم مثل (باسكال) Pascal و(ديكارت) Descartes و(سبينوزا) Spinoza. وتختم المحاضرة بنوع من التحية المرفوعة إلى الخلقية الكانتية: «لقد حملنا بأشكاله التي تعرب عن بطولية فيما يتسم به من تعسير، حملنا على التفكير في هذه التحف من الفن البدائي، المصري أو الدوري، التي تشكل سلفاً الشخص الإنساني، ولكن على نحو ما زال متجمداً في وضع ساكن لقالبه الكهنوتي، والتي كانت تعبّر سلفاً عن الحياة، ولكنها ما برحت حبيسة ومضغوطة تحت وزر ثوبها الحجري الثقيل والذي سيأتي يوم تستطيع العنصرية المدرسية وحدها جعله ينبجس حرّاً، ومرناً، ومتحركاً. من ذا الذي سيكون (فيدياس) Phidias و(براكسيتيل) Praxitèle ممن سيوهب منحة الحياة إلى التمثال الخالد، ولكنه صلب، تمثال الإنسان الخلوق الكانتي؟

ثم إن (جول بارني) هو أيضاً مؤلف كتاب يدنو بعض الدنو من كتاب (فرديناند بويسون)، وعنوانه مثير كل الإثارة: **الأخلاق في الديمقراطية**. فهذا الكتاب ينطوي على دروس ـ أي مثل محاضرات (بويسون)، أي على نصوص أُلقيت بصوت حي على مستمعين ـ أعطيت في جنيف عام 1868 وتناولت هذا الموضوع الرهيف ـ وإنما تتيح قراءة هذا الكتاب كما تتيح من ناحية أخرى قراءة آثار (فرديناند بويسون)، قياس، أو على الأقل الشعور، بالبون الذي يفرّق هؤلاء الناس بعضهم عن بعض. ولو أننا طرحنا على أنفسنا المشكلات الأخلاقية ذاتها، وقد تكون هي حالنا في الواقع، فإننا لا نطرحها بالحدود ذاتها. ولا سيما، وذاكم هو الأهم بلا ريب، أننا لا نطرح الحلول ذاتها لحلّ التناقضات التي تثيرها حتماً هذه المشكلات.

قلنا إن (فرديناند بويسون) خريج في الفلسفة. وهذه الصفة تقوده بالتعريف إلى أن يغدو معلماً. ولكن التعليم في نظره، وهو في ذلك أيضاً بعيد عن أن يكون الوحيد في عصره، يختلط عملياً بالنضالية. بل إن من الجائز القول أكثر من ذلك. كل عمل كلام ـ والتعليم شكل من سائر هذه الأشكال ـ في تلك الحقبة المضطربة، يصبح عمل نضالية سياسية. وإن المثل الأكثر شهرة هو مثل (فكتور هوغو) Victor Hugo. «العقوبات» التي اغتنت بها أجيال عدة، هي ديوان قصائد نضالية ضد (الإمبراطورية)، و«البؤساء» المكتوبة عام 1862 في المنفى، تتطلع، باعتراف المؤلف نفسه، إلى أن تكون رواية نافعة المجتمع.

إن أول أثر مهم من آثار (فرديناند بويسون)، خلا المقالات التي أَلِف نشرها في الصحف السويسرية ـ على أمل أن تستطيع تخطي الرقابة السائدة في فرنسا ـ هذا الأثر هو نص المحاضرات الملقاة مرة أخرى في جنيف، عن **«تعليم التاريخ المقدس في المدارس الابتدائية»**. وقد ظهر هذا النص على شكل نشرة عام 1869.

اقترح (فرديناند بويسون)، قبل نشر هذه النشرة، على وزير (نيو شاتل)

ـ وهو الوزير (كودة) Godet ـ نوعاً من التجربة، أو إذا شئنا، نوعاً من لعبة: مناقشة حرة ـ وهذه الكلمة مثقلة بالمعنى في ذلك العصر ـ أي مناقشة حرة وفي حضرة نسوة، كما يحدّد ذلك (فرديناند بويسون)، حول مناسبة قراءة الأطفال للكتاب المقدس. وهذه القراءة قراءة إلزامية مبدئياً في سويسرة كما في جميع البلدان البروتستانتية. ولكي تكون الأمور مشخَّصة اقترح أن تصدع القراءة جهراً بمقاطع من الكتاب المقدس على ذاك الحفل الذي يستطيع آنئذٍ أن يحكم بالمعاينة، هل يقف مع أو ضد مثل هذا التعليم. رفض الوزير ذاك التحدي، بل وحكم عليه بأنه «حقير». ومن هنا جاء جواب (بويسون): «إنك تجد من الحقارة قراءة الكتاب المقدس على بالغين ولا تجد «من غير اللائق» أن يكون ذلك في متناول أطفال من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة من العمر، بنات وصبيان، وعلى نحو دائم وحرّ. . .».

انصرف (بويسون) نفسه في النشرة المذكورة إلى هذه اللعبة القاصمة، وهو الحائز على معرفة جيدة جداً بالكتاب المقدس، ليس بسائق تربيته البروتستانتية وحسب، بل أيضاً من جراء واجب انكبابه على تفنيد ذاك الكتاب من أجل تفكيره البيداغوجي. ندد، وهذا ليس بعسير، بجميع أنواع المقاطع من الكتاب المقدس حيث تُنتهك أبسط الشؤون الأخلاقية. وأعاد النهج ذاته في المحاضرة الثالثة عام 1900.

ماذا يأخذ (فرديناند بويسون) على الكتاب المقدس، على التاريخ المقدس، وبوجه أعم على التعليم الديني؟ أن يقدم للطفل مفهوماً عن الخير، وكذلك، وبوجه خاص، كما لا بد من الاعتراف بذلك، مفهوماً عن الشر، وأن يكون هذا المفهوم محدداً سلفاً تحديداً خارجياً وسلطوياً. فعنده أن الخير والشر هما مسألة وجدان. وأن الوجدان وحده مخوَّل بالفصل في شأن فعل، وهل هو صالح أم طالح. ولذا فإن آثاره الأخلاقية كلها تناضل في سبيل «حرية الضمير» وهي متمم «حرية الفكر».

وفي سنة 1899، وهي عين السنة التي ظهر فيها هذا الأثر المكتوب،

حضر (فرديناند بويسون) مؤتمراً عقدته (عصبة السلام والحرية) في لوزان. وقد قدم فيه من جديد اقتراحاً جريئاً: «إلغاء الحرب بالتعليم». وقد صادف في هذا المؤتمر شخصاً سيتيح له تحقيق أفكاره، وهو (جول فرّي).

ونحن عندما ننظر اليوم، وبعد مضي الزمان، إلى الأخلاق العلمانية، تلك التي فرضها (جول فرّي) على المدرسة الابتدائية بقانون 28 آذار/ مارس 1882 لا نستطيع الإحجام عن الشعور بوقوعنا بين موقفين متنابذين كل التنابذ.

فمن جهة أولى، نشعر بانطباع أن الأمر أمر أخلاق علمانية حقاً، وأنها تعارض الأخلاق الدينية. وهذا التعارض عميق لأن المناقشات التي سبقت الاقتراع النهائي على هذا القانون كانت بالغة الحدة. بل إننا شاهدنا فيها أناساً يتراجعون حيال العلمانية. مثال ذلك حالة الفيلسوف الروحاني (جول سيمون) Jules simon الذي سنتكلم عليه فيما بعد. فلقد كان بالتأكيد نصير التعليم الابتدائي، ومؤيّد بناء مدارس للشعب، مدارس عديدة وجميلة. غير أن ما لا يقرّه إنما هو ألاّ تُذكر «الواجبات نحو اللّه» في برنامجه. وهذا الإله الذي يذكره (جول سيمون) قد لا يكون ذات الذي يؤمن به أناس آخرون. ذلك أن لهذا الفيلسوف فكرة عن الدين قريبة من فكرة (روسو) Rousseau: **الدين الطبيعي**. وذاك من ناحية أخرى عنوان أحد كتبه. غير أن (جول فرّي) يردّ هذه الفكرة ـ والتعديل المقتَرح ـ مفصحاً عن أنه لا يتمنى أن يجعل من كل طفل فرنسي نوعاً من «راهب سافواردي». فذلك ليس غرض المدرسة ولا الأخلاق العلمانية. وإنما يترتب عليهما أن يجعلا منه، بحسب الصيغة الموروثة عن (الثورة) ـ إنساناً ومواطناً.

ومن ناحية أخرى، ولا سيما عندما نقرأ نصوص (فرديناند بويسون)، نشعر بانطباع أن هذه الأخلاق العلمانية هي في الواقع ضرب من الدين. وأن مفردات (بويسون) كلها تتسع بيسر لهذا التأويل. ألم يضع عنوان «الإيمان العلماني» لكتابه الرئيسي الذي ظهر عام 1912، والذي يتألف من مجموعة منتخبات من المقالات والخطب المهمة التي اتسمت بالدقة طوال مدة عمله.

ولا مناص من الاعتراف بأن عبارة هذا العنوان على غاية من الإبهام.

ولكي ندرك على نحو أفضل ما يُضمر هذا الإبهام، يجب السعي للنظر فيه من داخل أفكار العصر، وربما الصعود إلى زمن أقدم. وعلى هذا فإن المؤلِّف الأكثر نفعاً إنما هو بلا ريب (إدغار كينه) Edgar Quinet.

لقيه (فرديناند بويسون) في سويسرا حيث أقام. ذلك أن (كينه) كان منفياً غداة انقلاب، كانون الأول. وقد شعر (بويسون) بإعجاب دون حدود بالأستاذ السابق في (كوليج دي فرنس)، بصديق (ميشله) Michelet ـ ونحن نعرف دروسهما الشهيرة عام 1843 ضد «اليسوعيين». ثم إن (جول فرّي) معجب كذلك بـ(كينه). ففي عام 1866، عندما كان (فرّي) لا يزال صحافياً، نشر في «الزمان» ـ الجريدة التي أسسها قبل خمس سنوات ـ نشر سلسلة من المقالات عن «الثورة» من تأليف (كينه).

وفي سنة 1870، عندما كان يتأهب للعودة إلى فرنسا نشر (كينه) مجلداً من نصوص قديمة مكتوبة ومنشورة في أوقات مختلفة. وقد أطلق عليها عنوان **«السياسة والدين. فرنسا وروما»**. ومن هذه النصوص نجد رسالة عام 1863 موجَّهة إلى (أوجين سو) Eugène Sue ـ مؤلِّف «أسرار باريز» ـ وهذه الرسالة ذاتها بعنوان «رسالة عن الوضع الديني والأخلاقي في أوروبا». وإليكم مقطعاً من هذه الرسالة:

«أعدت مؤخراً قراءة ما كتب (جوفروا) Jouffroy حوالي سنة 1825: **«كيف تنتهي المعتقدات»**. وقد حلّل بنفاذ بصيرة متميزة جميع التعاليم المقدَّمة في الماضي وفي الوقائع الناجزة على مرأى منه. ولكن ما كان أبعده عن الحق والواقع منذ أن حاول رفع الحجاب عن الغد، كما يلج ما بعد اللحظة التي كان يكتب فيها. ونحن نألم اليوم إذ ندرك الأمل الممجَّد الذي كان يعقده على أناسي عصره!

«كان يحسب، (وقد أورث هذا الخطأ إلى كثير من الناس) أن الدين

حين يموت، وقد هزمه العقل، لن يستطيع أن يكون عائقاً، أن يكون خطراً على المجتمعات الإنسانية. وقد كان شغف الفلاسفة والكتّاب في شؤون الدولة مائلاً في الظن بأن أية عقيدة تنتهي عندما تُدحض، وأنه يكفي أن نبين النور للناس حتى يشمئزوا من الظلام. إن أناسي عام 1825 لم يكونوا يعلمون أنهم، بعد انتهاء المناقشة وعجز العقائد الميتة عن الإجابة إفحاماً، أنهم يتحجرون وقد غدوا صمّاً دون أية حقيقة، لا يقدرون إلا على السباب وأن لديهم في ذلك الشكل قدرة عطالة وخنق مما يُستَمدُّ من الطبيعة العمياء. لقد هُزمت الوثنية مائة مرة بفكر الفلاسفة الذين ما برحوا يتحلون بالشأو، كشاهدة الضريح. ولولا مطرقة (سانتوريون) Centurion لكانت معابدها ما تزال قائمة في الغرب بمثل قيامها في الهند الشرقية.

إن (تيودور جوفروا) فيلسوف ضئيل الشهرة. وقد كان معاصراً لـ(ڤكتور كوزان) Victor Cousin الذي يكبره ببضع سنوات. وكان عمله المهني مغايراً، كان عملاً جامعياً وسياسياً معاً. ونحن نعلم أن (كوزان) قد أثّر في تكوين جميع الفلاسفة في القرن 19 في فرنسا. ولقد لقينا سابقاً (جول بارني) و(جول سيمون)، تلميذي (كوزان)، ولكن إلى جانب سواهما، ومثلاً (بول جانه) Paul Janet الذي سيعهد إليه (جول فرّي) بالإشراف على منهاج الأخلاق في المدرسة الابتدائية، وقد كان سكرتير (كوزان) في أواخر حياته.

هذا، وقد توفي (جوفروا) وهو شاب سنة 1842. ومن هنا يتضح، كما يرى (كينه)، الوهم الذي انتابه. فقد حسب، عندما لم يشاهد عودة قاهرة للدين، أنه كان يكفي إظهار موته، على نحو عقلاني وفلسفي، حتى يصبح مقبولاً من جانب كل إنسان. أما (كينه) فإنه يرى أن ذلك يعني خلط الفلسفة بالسياسة.

«السياسة والدين» يمهّد، لا عن طريق المصادفة، لنصٍّ يرجع إلى عام 1849، وهو نص مكتوب في عهد الجمهورية الثانية، ويهدف بفكر صريح من أجلها. عنوانه: تعليم الشعب. وذاك، كما يكرر (فرديناند بويسون) في

الغالب، الكتاب المقدس للمدرسة العلمانية، كتابه المقدس، والكتاب المقدس لـ(فرّي).

في «تعليم الشعب» يعرض (كينه) حلّه الخاص للمشكلة التي يطرحها (جوفروا): زوال الدين. وقوام هذا الحلّ هو الاستعاضة عنه بتعليم علماني هو التعليم الوحيد الجدير بالمجتمع الجديد، أي الجمهوري، أو، كما كتب (كينه)، «المجتمع العلماني». ولمثل هذا التعليم مهمة شاقة، ولكنه الوحيد الموصل إلى الغرض. وهذا الحلّ يهدف إلى إنهاء حرب الأديان، إنهاءً حاسماً. ومن أجل ذلك ينبغي أن يسمو هذا التعليم فوق جميع الأديان الخاصة، على نحو أن يوفّق بينها جميعاً.

وهذه السمة الموحِّدة والقادرة على التوفيق، هذه الصلاحية المرموقة من التعليم العلماني واتساقه مع الديانات الخاصة، هي التي تمنح الأخلاق العلمانية وجهها الديني واللاديني معاً. وإن (فرديناند بويسون) ليربط بطواعية شديدة كلا الطرفين بصاحبه.

وعندما أصبح (جول فرّي) وزير التعليم العالي بين سنتي 1879 و1896 شغل (فرديناند بويسون) وظيفة مدير التعليم الابتدائي. وقد كرّس خلال هذه السبع عشرة سنة كل وقته وكل جهده لإشادة صرح المدرسة العامة الجديدة: مجانية، إلزامية، وعلى الأخص علمانية. تشهد على ذلك كتابات تلك الفترة. وهذه الكتابات، بوجه أساسي، هي خطب افتتاح مدارس علمانية جديدة، في مختلف مقاطعات فرنسا، حتى في أكثرها رجعية ضد النظام الجمهوري، ومثلاً مقاطعة (فانده). وثمة أيضاً خطب الجوائز، أو أيضاً افتتاح المؤتمرات البيداغوجية. وإنما يمثل ذلك تجديداً آخر من صنع (جول فرّي)، ومما يحق له ألا يقلّ به اعتزازاً. فقد أتاح للمعلمين والمعلمات في فرنسا اللقاء دورياً وفرص مناقشة مهنتهم ومقارنة تجربتهم الجديدة ونقدها، وبوجه خاص اجتناب الوقوع في السلبية والروتين، وهما يقفان بالمرصاد لكل مربٍّ ولو كان من الأكثرين خبرة. وقد عقد أول هذه المؤتمرات في شهر نيسان/ أبريل 1881.

وكان (فرديناند بويسون) هو الذي افتتح، باسم الوزير، خطاب الترحيب. ومما جاء فيه على الأخص:

«ليس الأمر بصدد التعليم كأمر تلك الصناعات التي يحذف فيها تدخل الآلات عمل الإنسان حذفاً شبه تام: كلا! إن المعلم لن يجد البتة كمالاً في أدواته يؤدي إلى تخليصه من عناء التفكير والعمل بذاته، عناء أن يقدم لتلاميذه أفضل كيانه وأن يجعلهم من جراء تفانيه بالجسد وبالروح أناساً أفضل.

«إن المحرّك المتميز في الآلية المدرسية سيكون دوماً هو روح المعلم. وما من شيء سيحلّ البتة محلّ تلك القوة. ونحن عندما نتكلم على كمال الطرائق والوسائل وأجهزة التعليم، سنفهم معاً ما المراد، أليس كذلك؟ وهذا لا يعني أننا ستتكل على هذه الوسائل الثانوية لنتخذها بديلاً عن القوة الأساسية والرئيسة، من المبادهة الخاصة، وهي ذات المعلم.

«إن المعلم، بلا ريب، كالجندي، ينبغي أن يحسن الطاعة. ولكنه إن كان لا يحسن إلا الطاعة فإنه يجهل مهنته، وهو ليس بمعلم».

وفي هذا الوقت بالذات أيضاً، حيث كان (فرديناند بويسون) مديراً للتعليم الابتدائي، مارس وأنجز العمل الذي ظلّ ملتصقاً باسمه: «**معجم البيداغوجيا والتعليم الابتدائي**». وهذا المؤلَّف، وهو عمل جمعي، هو بآن واحد دليل بيداغوجي للمعلمين الشبان، أن يمدّهم بنماذج تدريسية، وفي الوقت ذاته هو نوع من كتاب متداول يستطيع المبتدىء أن يمتح منه بذاته المعرفة بالموضوعات الأكثر تنوعاً: جغرافية، تاريخ، أدب، حساب، أو أيضاً زراعة. الطبعة الأولى سنة 1882.

وفي 1911 أتمّ (بويسون) هذه النسخة الأولى بنسخة ثانية عنوانها: «**المعجم البيداغوجي الجديد**». وهذان الكتابان لا يتقاطعان تماماً، ولعل من المفيد مقارنة أحدهما بالآخر. من ذلك مثلاً مقالة «الأخلاق» في «**المعجم**» الأول، وهي نوع من درس في الفلسفة الأخلاقية، درس مجرّد، وبكلمة

واحدة، متعذر التطبيق كلياً. والأمر غير الأمر في النسخة الثانية. ذلك أن (فرديناند بويسون) ذاته هو الذي اضطلع هذه المرة بالإعداد فجعل الموضوع أكثر تعقيداً جداً بما كان (جول فرّي) يتمنى. يرى الوزير أن درس الأخلاق ينبغي ألاّ يكون بحال من الأحوال درساً في الفلسفة. لا ينبغي ألاّ يكون درساً مجرَّداً وحسب ـ «ابقوا في المشخَّص» ذاك هو النصح الذي كان (جول فرّي) لا يكفّ عن تقديمه إلى معلميه ـ بل، فوق ذلك، ينبغي ألاّ يكون درساً ضد الفلسفة، يُعنى بأصول الأخلاق، أو أسسها، أو أسبابها. فهذه البحوث، كما نعلم، لا تقود إلى غير المناقشات دون نهاية، ولا سيما ـ وهذا أمر يترتب على المدرسة اجتنابه مهما يكن ـ المناظرات العقيمة بين شتى مذاهب الأخلاق الفلسفية: نفعية (ستورت مل) Stuart Mill وضعية (أوغست كونت) Auguste Comte، أو أيضاً تطورية (سبنسر) Spencer.

لقد أراد (جول فرّي) دوماً تحاشي احتكار أية مدرسة من المدارس الفلسفية للأخلاق العلمانية التي كانت تختصم من أجلها. ولذا فإننا نجده في الخطب العديدة التي ترتب عليه أن يعالج فيها هذا الموضوع، نجده يسعى إلى تعريفها أفضل تعريف أو، وهذا قد يبدو مفارقة، إلى ألاّ يقدم عنها أيّ تعريف. إنه يتكلم أحياناً، وفي الغالب، على «الأخلاق العتيقة الطيبة لآبائنا وأمهاتنا» ولكنه يتحدث أيضاً حديثاً صريحاً أكثر عن «الأخلاق المستقلة» (عن الدين بالطبع، ولكن عن الفلسفة أيضاً). ونحن نجد كذلك «الأخلاق دونما نعت»، أو أيضاً، وهذا يعدل ذاك، «الأخلاق وحسب».

شغل (فرديناند بويسون) منذ عام 1896 كرسي البيداغوجيا في السوربون. ولا ريب في أنه لم يتجه شطر الدراسات الجديدة الناشئة في عصره: العلوم الإنسانية، ولا سيما علم النفس إلا ابتغاء تقديم قاعدة متينة لذاك التعليم.

عالجت محاضراته لعام 1898 ـ 1899 موضوع «تربية الإرادة». وقد نشر منها «الدرس الختامي»، أي خلاصتها، وذلك استجابة لرغبة مستمعيه. ونحن

نجد فيها إحالات عدة على علماء النفس، ولا سيما (ريبو) Ribot الذي وضع على الأخص كتاباً بعنوان: «أمراض الإرادة».

إن (ريبو) رائد علم النفس في فرنسا. وقد أفسح المجال لهذه الدراسة التجريبية الجديدة بارتكاس على المدرسة الروحانية وتراث (كوزان)، ولكن أيضاً على وضعية (كونت) الذي كان قد أدان إمكان قيام علم نفس علمي. ومن البديهي أن (فرديناند بويسون) لم يكن يكترث بهذه المعارك الميدانية.

إننا نبصر تأثير العلوم الإنسانية، ولا سيما تأثير علم النفس، منذ المحاضرة الأولى عام 1900، وهي تعالج الخصومة ذاتها بين الدين والعلم والأخلاق وفي الواقع، وعى (بويسون) سعة المشكلة التي يستهدف معالجتها وأوضح بدقة أنه لن ينظر إليها من حيث عمومها، وإنما سيقتصر على اعتناق وجهة نظر خاصة جداً، وهي وجهة نظر المربي، بوصفه رجل تعليم.

«وجد أن كلمة (باسكال) الآتية كلمة حقيقية حرفياً: البشرية إنسان يتعلم على الدوام. وعنده أن طفولة الفرد تعيد تقريباً سيرة جميع وجوه طفولة الإنسانية، فهذا العالم الصغير يعكس الكبير. ومن هنا، في الدراسات التي أعرضها عليكم، هناك تعريب ثابت، موازاة قد تتعبكم بين علم نفس الطفل وعلم نفس المجتمعات في مرحلة الطفولة».

ثم إن محاضرة (فردیناند بويسون) الرابعة والأخيرة هي الأطول؛ وهي تضم قسمين، قسمها الثاني وقف على منطوق جملة من النتائج وحسب. وإليكم واحدة منها وهي لـ(جوريس) Jaurès:

«أما أنا، من ناحيتي، فإنني أعتقد أن الأمر سيكون مزعجاً جداً، سيكون قاتلاً، إذا ضُغطت الآمال الدينية للشعور الإنساني. فليس ذلك البتة ما نبتغي. إننا نبتغي، على العكس، أن يستطيع البشر كافة السمو إلى تصور ديني للحياة بطريق العلم، والعقل والحرية. وأنا لا أعتقد البتة أن الحياة الطبيعية والاجتماعية تكفي الإنسان. وهو ما إن يحقق العدالة في النظام الاجتماعي حتى يدرك أن أمامه ثمة فراغاً واسعاً يجب ملؤه».

إن (فرديناند بويسون) وجه مهم من وجوه الحزب الراديكالي الذي يمثّل الجمهورية الثالثة أحسن تمثيل. ولكن ذلك لم يمنعه، في تلك المرحلة حيث كان للنضال معنى، من تخطي الخلافات السياسية واللحاق بالأوضاع المسالِمة «لواحد من رؤساء الاشتراكية عندنا». ومن ناحية أخرى، فإن (بويسون قد حاز سنة 1927 جائزة (نوبل) للسلام.

إن القسم الأول من هذه المحاضرة الرابعة يتألف كله من نوع من تحية مرفوعة إلى رجل أجاد (بويسون) معرفته وقد مات سنة 1898: (فليكس بيكو) Félix pécaut.

كان (بيكو) قسيساً سابقاً. وقد ترك هذه المهنة عندما فطن إلى أنه لم يبق مؤمناً هو ذاته بالأفكار التي كان يترتب عليه تعليمها بهذا الوصف. وقد صادفه (بويسون) في سويسرة، في نطاق الاجتماعات التي ألمعنا إليها من قبل، اجتماعات الليبرالية البروتستانتية. ولنذكر ملاحظة بهذا الصدد.

في مستهل القرن 20، حيثما رسخ فرض المدرسة العلمانية نهائياً، لم يتراخ الارتكاس الكهنوتي بهذا القدر. وإن قائد الكفاح هو شخص مهم، أستاذ جامعة (فرديناند بويسون). وكان يملك، بغية نشر أفكاره، منبراً شديد النجوع: **مجلة العالَمين**، وهو رئيس تحريرها المرموق. وكانت إحدى حجج (برونتير) Brunetière التي نستطيع بيسر تخيل تأثيرها في فرنسا، هي أن الأخلاق العلمانية محاولة «لجعل فرنسا بروتستانتية». وقد أجاب (فرديناند بويسون) على ذلك في مرات شتى، ولا سيما هنا بالذات، في المحاضرة الأخيرة.

وعلى الرغم من ذلك، فثمة حادث ماثل في أن الأخلاق العلمانية تنطوي على بعض من البروتستانتية. ولكنها بروتستانتية قديمة جداً، بروتستانتية عصر (النهضة) و(الإصلاح). وإن (بويسون)، شأنه شأن (ميشله) مثلاً، يُعجب إعجاباً كبيراً بتلك الحقبة حيث ظهرت للمرة الأولى مسألة تربية

الإنسان الحديث. وقد أكثر هو نفسه قراءة نصوص ذاك الزمان، بدليل أنه أعدّ رسالة جامعية ـ لن يناقشها إلا في وقت لاحق، سنة 1891 ـ عن (سبستيان كاستليون) Sébastien Castellion، وهو خصم (كالڤن) Calvin الجريء.

لنرجع إلى (بيكو). ففي سنة 1880، كان (جول فرّي) قد دعاه من أجل مهمة رهيفة: «تكوين هيئة عليا للعاملين في التعليم النسوي». وطلب إليه تنظيم مدرسة (فونتيل ـ أو ـ روز) ويردف (بويسون) قائلاً: إنكم تتصورون بلا ريب صعوبة المهمة، وتعقدها. فهؤلاء الفتيات، وجلُّهن من أصل شعبي، وكلهن كاثوليكيات، مزوّدات بتربية ابتدائية جيدة، الأمر هو أمر جعلهن معلمات للمعلمات، ومن أجل ذلك، لسن أشخاصاً متعلمات وحسب، عارفات بأفضل طرائق التعليم، ومتحليات بفكر مفتوح ومثقف، بل، وبوجه خاص، مديرات، مفتشات، نفوساً قادرة على تنوير نفوس أخرى وحضِّها».

كان النهار في (فونتيني ـ أو ـ روز) يبدأ بحديث، وهو ارتجال حرّ من المدير، يتناول شتى الموضوعات الأخلاقية: العقل، معرفة الذات البؤس أو الوضعية. ولكي يغذي (بيكو) هذه الأحاديث التي كان يهيئها في الواقع بعناية كبيرة، كان يرجع بوجه الإجمال إلى دروس في الثقافة العامة، يقدمها إلى فتيات لَن يغادرن وسطهن الجاهل، وكان يزيِّنها بالطبع بتفكير شخصي. وقد نشرت إلى جانب كتابات (بيكو) رسائل لتلميذاته القدامى. وكانت طائفة منهن يرين أن السنوات الثلاث التي قضاها في (فونتيني) هي أفضل فترة في حياته.

يقال في الغالب إن المعلمات يبذذن المعلمين في موهبة تعليم الأخلاق. ويحسب الناس أن مردّ ذلك يرجع إلى الخصائص النسوية النوعية: الحساسية، الحدس، القدرة على مخاطبة القلب، لا العقل. كل ذلك قد يكون صحيحاً. ولكن من الممكن أن نظن كذلك أن دروس الأخلاق العلمانية المذكورة، والتي استمرت في المدرسة إلى منتصف القرن 20، إنما كانت منذ أصلها مطبوعة بفكر (فونتيني) ذاته، فكر (فليكس بيكو).

وفي سنة 1870، عندما لم يكن (جول فرّي) إلا مجرد نائب عن باريز ألقى خطاباً في قاعة (موليير) Molière في باريز، وقد غدا هذا الخطاب حافلاً بالخصب على مرّ الزمان. وفي الواقع، نحن نجد فيه ذاك الإيمان الشهير الذي سيبين إلى أي مدى كان وزير التعليم العام المقبل سيحرص على أثره المدرسي: «أما أنا، عندما حظيت بالشرف الأقصى لتمثيل فئة من الشعب الباريزي، فقد عاهدت نفسي: من بين جميع ضرورات الوقت الحاضر، ومن بين جميع المشكلات، سأختار مشكلة أوقف عليها كل ما أملك من ذكاء، وكل ما أتحلى به من روح، وقلب، وقدرة جسدية وأخلاقية، وهي مشكلة تربية الشعب».

هذا الخطاب يتصدى لـ«المساواة في التربية»، وهو عنوان وموضوع اختارهما (جول فرّي) بنفسه، وألحف عليهما.

اعتذر (جول فرّي) لمستمعيه، منذ البدء، بأنه خاض مجالاً ليس من اختصاصه الأليف، مجال الفلسفة: «لا بد من الفلسفة في كل شيء. لا بد من الفلسفة في الموضوع الذي نحن بصدده، على الأخص». وليس هذا الاعتذار بالصيغة الجوفاء، ولا مجرد دلع خطيب. فقد كان يتجه على الأخص إلى نائب مهم في المجلس: الفيلسوف (جول سيمون)، وزير التعليم العام آنذاك.

استلهم (فرّي) في خطابه فلسفة (كوندروسه) Condorcet. ففي تلك الحقبة لم يكن (كوندورسه) معروفاً جداً، ولا محل تعليق كما في أيامنا. ويصرح (فرّي) بأنه شعر «بالخجل» لأنه عثر في تقريره عن التعليم العام ـ المكتوب سنة 1791 ـ خطة تربوية حديثة تامة: تعليم أساسه العلم، وليس مثل تعليم اليسوعيين عن دراسة الشعر اللاتيني التي لم تكن تنتج سوى جدليين بارعين. زد على ذلك أن هذا التعليم ينطوي على ثلاثة أقسام، وهي منطقياً تبدأ من المدرسة الابتدائية، أساسها المتين، إلى الجامعة.

بيد أن المسألة الرئيسة في هذا الخطاب، وقد اعتمد (فرّي) فيها على (كوندورسه) أيضاً، هي مسألة التقدم. التقدم الذي يسم تاريخ البشرية، والذي وصفه (كوندورسه) في نص شهير ـ **مخطط لوحة إنجازات الفكر البشري** ـ هو في نظر (جول فرّي) أمر واقع. وقوامه في مرحلة أولى الاستعاضة عن القوة الخام «بالأمر الديمقراطي»، وقد أدّى إلى حرية العمل والاقتراع العام. وعلى الرغم من ذلك بقي أمامه أن يجتاز مرحلة أخرى، مرحلة يترتب على القرن 19 تيسيرها: إقامة المساواة في التربية.

لجأ (جول فرّي)، بهذه المناسبة، إلى تجربته الشخصية. واعترف بأنه مدين جداً لواقع أنه وُلد في وسط متميز، وسط بلغت ثروته ما أتاح له ولوج الدراسات العليا ولئن عادت عليه هذه الدراسات بلذة لا تنكر، فإن ذلك لم يكن يخلو من بعض «اضطراب الضمير»: «هذا القلق الخفي المستوحى من مشهد اللامساواة القصوى في شروط الوجود، وقد شعرت بذلك منذ بلوغي سن الرشد، وقد رسمت لنفسي واجب البحث عن تخفيف امتياز مولدي الملمع إليه، والذي بفضله فزت ببعض المعرفة، أنا الذي لم أسهم إلا في عناء أنني وُلدت، في حين أن آخرين من المولودين في الفقر آيلون حتماً إلى الجهل».

إن خطاب المساواة في التربية خطاب رائع في بابه، وهو جيد الصياغة. ثم إن (فرّي) لم يتصور نوعاً من اللامساواة الحرجة بوجه خاص: لا مساواة الرجال والنساء، لم يتصور ذلك إلا في النهاية، وكأنه يود أن يأخذ بجميل الختام. وهو يعترف بأن هذه اللامساواة أشد جلاءً في فرنسا منها في أمريكا مثلاً، وهو يرتاب في أن مردّ ذلك يصدر عن الشعور بتفوق الرجال وهو شعور ينتهي غالباً بتمويه مجاملة التطرف. ولكنه يرى أيضاً أن قسطاً من المسؤولية في هذه القضية يقع على النساء. ولذا فإنه يوصي النساء الحاضرات في القاعة بقراءة الكتاب الحديث الذي وضعه (ستورت مل) بعنوان: «في استعباد النساء».

قيل في الغالب بصدد آثار (جول فرّي) المدرسية إنها كانت تحمل بعمق سمة وضعية (أوغست كونت). ولكن من الثابت أن (فرّي) لا يتبع هنا فكر (كونت) ولا كتاباته. وفي الحق، أكَّد (كونت) تأكيداً جازماً، وفي نظره تأكيداً علمياً ـ الدونية الطبيعية ـ أي البيولوجية ـ للمرأة. وإنما، بدقة كبرى، انفصمت عرى الصداقة والفلسفة بين (ستورت مل) و(أوغست كونت) بسبب هذه النقطة.

وثمة نقطة أخرى لا يبدو أن (جول فرّي) يتبع فيها (أوغست كونت): إنها تعليم الأخلاق. فقد نشر (كونت) سنة 1852 كتاب: **كتاب الوضعية الديني**، وهو كتاب متداول في الأخلاق. وقد سبق أن قلنا إن (فرّي) كان يعارض كل المعارضة هذا النوع من التعليم الوثوقي للأخلاق.

وينتهي خطاب 1870 بجملة شهيرة علينا الاعتراف بخلوِّها من أي إبهام: «يجب على الديمقراطية أن تختار إذا أرادت ألاّ تموت. عليها أن تختار. أيها المواطنون: ينبغي على المرأة الانتماء إلى (العلم) أو أن تنتمي إلى (الكنيسة).

في سنة 1900، أي وقت ظهور كتاب محاضرات (فرديناند بويسون)، إننا نجد في **المجلة الكبرى** ـ وهي مجلة كان (بويسون) يكتب فيها عند المناسبة ـ نجد مقالة (ڤكتور باخ) Victor Basch «بول برت وعمل الجمهورية المدرسي».

وبعد ثلاثين عاماً، طبع (ڤكتور باخ)، وكان آنذاك أستاذاً في السوربون ـ أستاذ فلسفة ـ ورئيس (عصبة حقوق الإنسان)، طبع دراسته في شكل نشرة مستقلة (في مطبعة الجامعة في أوسير، مدينة مولد (بول برت). ويسوّغ المؤلف في تصدير قصير إعادة الطباعة هذه: ذلك بطلب من أصدقائه الذين لاحظوا النسيان الذي أحاق بـ(بول برت). وعلينا الاعتراف بأن هذا النسيان أمر حقيقي. وأن (بول برت)، بلا ريب، هو أقلّ شهرة أيضاً من (فرديناند بويسون). وقد تتاح لنا فرصة للإيماء ببعض الأسباب العميقة لهذه الوقائع.

ثم إن (باخ) يوضح بدقة الروح التي كاد يتمنى أن تصحب قراءة نصه. فقد كتب سنة 1900، أي زمن المناقشات التي سبقت فصل (الكنيسة) عن (الدولة)، روح المصالحة والتسامح. ولقد أعاد سنة 1930 الطباعة بالروح ذاتها: «ولئن حق القول بأن التسامح الحقيقي هو لا تسامح باللاتسامح، فمن الحق على نحو أعظم ربما، ومن الأكثر جمالاً، وفي جميع الأحوال، التفكير بأن التسامح الحقيقي قد كان تسامحاً حتى نحو اللامتسامحين».

إن أهمية كتابة (فكتور باخ) في نظرنا لا تمثل في ما يُعلمنا عن (بول برت). والحق أنه كاد ألاّ يتحدث عنه، وعلى الأقل بصراحة. وعنده، وهو محق، أن هذا الاسم يتوحد، أكثر من سواه، بـ«عمل الجمهورية المدرسي».

القسم الأول من الدراسة وقف بأسره على تذكير تاريخي دقيق وواضح جداً بالوضع المدرسي في فرنسا قبل الاقتراع على قوانين (فرّي). وفيما يلي مثل عما كان يجري هناك سنة 1842:

«إذ ذاك انفجرت ضد (الجامعة) حملة عنيفة لم يسبق لها مثيل. وقد نُظر إلى مدارس الدولة على أنها مدارس هدّامة»، واتهمت (الجامعة) بأنها «تذبح النفوس ذبحاً رهيباً». وأن الفيلسوف العذب (جوفروا) كان يبيح ضمناً بمذاهبه «السرقة، وقلب المجتمع، وقتل الآباء وأحقر الشهوات». الأساتذة يحولون التلاميذ الموكلين إليهم إلى «سباع مفترسة وبهائم شرسة». وليست كتب المركيز (دي ساد) De Sade الفاحشة سوى أغاني رعاة بإزاء ما يجري في الجامعة حيث نجم عن تعليمها الانتحار، وقتل الأب، وقتل الإنسان، والمبارزة، والاغتصاب، والإغواء، والسفاح، وصنوف الرذيلة كلها، والاختلاس، والتبذير، والنهب، والضرائب، والقوانين الظالمة، وشهادات الزور، والأيمان الكاذبة، والنميمة، وانتهاك كل ما يسمى قانوناً، والتعاليم، وأنواع الاستبداد، والثورات، الخ». وإن الحزب الراديكالي ليفضح، في خضم المعركة، الهدف الحقيقي لهذا الهجوم المركّز. كتب الخوري الليموزي (فدرين) Védrine إن التعليم أمر يعود إلى رجال الدين وحدهم. Docete

omnes gentes. ولقد كان حتماً أن تخضع (الجامعة) أو (الكنيسة). وقد ذهب (مونتالمبر) Montalembert في «واجب الكاثوليك في حرية التعليم» إلى أن التعليم هو الجزء العملي من التربية وأنه حق ملازم الكهنوت. فالكنيسة الكاثوليكية تقول: «آمنوا، أطيعوا، أو كونوا بغنًى عني». وهي ليست عبد أحد، ولا زبوناً، ولا مساعداً. فإما أن تكون ملِكة، أو لا تكون. ويخاطب الأب (كومبالوت) Combalot في «مذكرة استشارية» أساقفة فرنسا وأرباب الأسرة: «امنعوا قسس الأبرشيات من القبول للعماد الأول وللفصح المسيحي الأطفالَ الكاثوليك الذين قد يحرص الاحتكار على إبقائهم في رعايته». هاجت الصحافة الليبرالية. وصدع (كوزان) و(كينه) باحتجاجات بليغة. وذاد مشرِّعون مثل (دوبان) Dupin و(تروبلنغ) Troplong بوعي معرفي عن حقوق (الدولة) وطالب (المجلس) في خطاب رفعه إلى (الملك الإبقاء على سلطة الدولة وعملها في حقل التربية العامة.

الحق إن لدراسة (باخ) هدفاً دقيقاً. فهي تتناول مناقشة مسألة رهيفة ما زالت تُطرح في أيامنا على نحو حادّ. مسألة دور الدولة في التعليم العام. وإن قوانين (جول فرّي)، وهو نفسه يلحق على ذلك في الغالب، ولا سيما قانون 28 آذار عام 1882 ـ القاضي بإلزامية ومجانية التعليم الابتدائي ـ قد حوّلت التعليم العام إلى تربية قومية حقيقية. وفي هذا التحويل تُطرح مشكلة خاصة بفرنسا، ومن شأن اللعب بالألفاظ فيها أنه ييسِّر صنوفاً من سوء التفاهم المنهجي، سوء التفاهم حول حرية التعليم. وفي هذه المعركة، وهي في الحق معركة، تألق (بول برت) أعظم الألق.

يذكر (فكتور باخ) أن (بول برت) وضع في مكتب (مجلس النواب) ـ وكان هو أحدهم ـ في 6 شباط/ فبراير 1879 أي قبل يومين من تسمية (جول فرّي) وزيراً للتعليم العام، وضع تقريراً «أشبه بميثاق للتعليم الابتدائي. وهذا التقرير يحفظ ضمن ستة عناوين التنظيم المادي والفكري والأخلاقي المتمم للتعليم الابتدائي. والمبادىء التي يستند إليها هذا التنظيم هي: الإلزامية والمجانية والعلمانية».

يبدو أن (جول فرّي) حكم على هذا البرنامج بأنه مسرف السعة. وبوصفه أنه أفضل سياسياً من (بول برت) نجده يقسمه إلى أقسام فرعية يتيح قبوله بالتدريج.

هنا ندرك التعاون الكامل بين رجلين، شخصيتين مختلفتين، وبوجه خاص بين تكوينين جد متباعدين أحدهما عن الآخر. فنحن نعلم أن (فرّي) درس الحقوق. وأنه محام. ولم يمنحه ذلك براعة رهيبة وحسب، بل أيضاً قدرة مصالحة كبيرة جداً وضرورية لإقناع حتى أولئك المخالفين أعظم المخالفة ـ أما (بول برت) فإنه، على العكس، رفض دراسة الحقوق، واتجه إلى الطب ـ وهو لن يمارس الفن الطبي من ناحية أخرى، مرجِّحاً الانصراف إلى علم جديد أقامه (كلود برنار) Claude Bernard: الفيزيولوجيا. وسرعان ما اشتهر في أعمال المخبر والبحوث في مجال التنفس والتطعيم والتخدير. غير أن الحوادث ـ ولا سيما حرب 1870 ـ قد دفعته إلى الإحجام عن هذه المهنة والالتفات إلى السياسة. وهذا لم يمنعه، على العكس، من الاحتفاظ في الوقت ذاته بتعليم الفيزيولوجيا في (السوربون). إن التعليم والنضالية يختلطان لدى (بول برت) ولدى (فرديناند بويسون). ولكن المسائل في حالة المبحث العلمي تُطرح على منوال آخر تماماً. وإليكم ما قال (بول برت) إلى تلاميذ ثانوية (فونتان) (ثانوية كوندورسه في المستقبل) سنة 1879 في «الخطاب المحتوم لتوزيع الجوائز»:

«ثابت أن العلوم تود، على حق، أن تشغل في التعليم الثانوي منزلة طال النزاع حولها. إنها ستأتي وستظهِر باعتزاز مشروع متانة طرائقها، وعظمة هدفها، وقوة نتائجها... وعندما تكون قد تكلمت على هذا النحو، فلا ريب في أنها تحظى بالنصر. حسناً، أنا، عبدها، ولكن المنحاز لها بحماسة، لا أشعر إلا بخوف واحد، هو أن أراها تسرف في ذلك. إن ما أخشاه، وما سأعارضه بكل قواي، هو أنها، وهي تسرف في اكتساح مجال فرضوا عليها فيه منزلتها بتقتير شديد، فنجدها تنهض بثأر مشؤوم من تعليم الآداب. وهذه

النزعة الرجعية، إنني أشعر بها تترعرع في تجمعات النقاش، ولعل مطالبة أصدقائي الحقة، ومطالباتي، قد أسهمت في منح تلك القوة النامية. ولكن بسبب اقتراف أخطاء ضخمة من قبل، فإننا لا نقترف أخطاءً أكبر. وبقول وجيز: لأننا أسرفنا في إهمال النافع فإننا لا نستطيع احتقار المثالي. ولا يكفي أن يكون للشباب المواطنين، كما يقول رجل الأخلاق القديم: «الرأس جيدة الملء جيدة الصنع»، بل ينبغي أن تعتاد النظر إلى أعلى. يجب على التربية أن تضرم في النفوس الرغبة المتقدة لاستخدام العلم في سبيل غرض رفيع، يجب أن تهتز Sursum Corda في عمق كل تعليم. يجب أن يطبع احترام اللا ـ نافع، وحسب المثل الأعلى العقول الشابة بقوة. ومن الجلي أن ما يوصل إلى هذه النتيجة الضرورية إنما هو الثقافة الأدبية الرفيعة. وإن الدراسة الأدبية وحدها تعطي الفكر هذا التجرد السامي الذي يحقق التعلم والتفكير والانفعال طلباً لمجرد رضا المعرفة والفهم والفرح والبكاء... قيل، وربما مقالة حق، إن الدراسات الأدبية بمنأى عن العلوم لا تُعِدّ سوى أمة من الفصحاء. لنحذر من أن الدراسات العلمية حصراً لا تُعِدّ سوى أمة من رؤساء الكار الصنّاع... إن العظمة الحقيقية للشعوب تقاس بمثلها الأعلى. لقد كان المثل الأعلى للإغريق هو الجمال والحقيقة والحرية.. وللرومان هو السيطرة. والأولون أورثوا البشرية نماذج ستعتزّ بها أبداً. والآخرون خلّفوا ذكرى بأس شديد منهار. ثمة في عصرنا أمم يبدو أنها استأنفت شعار الرومان: العودة إلى سلطان الشعب. فلتكن، نحن، ورثة الإغريق. فإذا عرفنا ما عجزوا عنه سنرث مجدهم دون اضمحلالهم».

توفي (بول برت) في هانوي عام 1886. وكان هناك في بعثة. وهكذا نجده قد اتبع سياسة (جول فرّي) إلى نهايتها، وحتى في حملتها الاستعمارية. وذلك بلا ريب بحسب الفكرة ذاتها، فكرة جعل البشرية تتقدم بالتربية وبتعليم العلوم. ولم يكن في ذلك العصر بالشخص الوحيد المؤمِن بهذا التقدم بطريق المعرفة العلمية ـ فـ(كاميل فلاماريون) Camille Flammarion مثلاً طبع سنة

1880 كتابه عن «علم الفلك الشعبي». وقد قدم، بالطبع، خلاصة هذا الكتاب إلى «معجم البيداغوجيا» لـ(بويسون). وكتب (بول برت) مقالة «الفيزيولوجيا» لهذا المعجم ذاته.

ومن شأن هذا الأسلوب، الأسلوب البسيط، والدقيق لإذاعة العلم أنه كان يوائمه خير المواءمة. ولذا فقد كتب عدداً من الكتب من النمط ذاته واضحاً في متناول الجمهور العريض مبادىء العلم والفيزياء والكيمياء وكتباً متداولة في «دروس الأشياء».

يرى (بول برت) أن درس الأشياء ذيل مباشر، ومتمم لدرس الأخلاق، وذلك لسبب أصيل حقاً: «عندما سيتعلم الطفل من دراسة العلوم الطبيعية والفيزيائية عبارة القانون، وعندما سيعرف معرفة يقينية أن لكل نتيجة سبباً سابقاً، لن تخشوا آن ذاك النزوان العابث المطرود من الطبيعة، وقد أصبح الطفل رجلاً ومواطناً، أن سيقرّ ذلك في المجتمع، وأنه يهمل حقه، وهو نتيجة القانون، كيما يستسلم لمشيئة النعمة. كلا، عندما سيقلع عن الإيمان بالمعجزات، لن يؤمن بخير من الانقلابات على (الدولة). وفي الواقع، ما المعجزة إن لم تكن انقلاباً في الطبيعة؟ وما الانقلاب، إن لم يكن معجزة في المجتمع؟

رجع (بول برت) إلى هذه المقارنة الغريبة في مقدمة كتابه المتداول بعنوان «التربية المدنية والأخلاق» الذي سنحلّله في الفصل القادم. أتراه اخترع ذلك من تلقاء نفسه؟ هذا أمر ممكن تماماً. ولكنها نجحت لأننا نجدها في نصوص أخرى من العصر. ولا سيما لدى فيلسوف هو تلميذ (كوزان) وأمين سرّه، (أرنست برسو) Ernest Bersot الذي كان أيضاً مدير المعهد العالي للمعلمين. وإن كتب (برسو) قلّ من يقرؤها في أيامنا لأنها تتناول مسائل بالية في الأخلاق والسياسة. وقد تدرب كذلك ـ شأنه تماماً شأن (جول سيمون) في الأدب الأخلاقي المدرسي. الحكاية الصغيرة في الأخلاق والوطنية التي قدمها إلى التعليم العام، هي، كما يجب أن نعترف، تنطوي على بعض

صعوبة في الفهم، وذلك في أيامنا على الأقل. ترى من أين تصدر تفاهة الأدب الأخلاقي؟ تلكم مسألة سينبغي علينا تصورها.

في سنة 1881 اشترك (بول برت) مع صديقه الكبير (غامبتا) Gambetta في عيد جمهوري غريب في الدائرة الباريزية العشرين. الأمر أمر جمع أموال ـ ومن هنا الحاجة إلى جمهور غفير ـ للمشاركة في بناء مدرسة علمانية وتشييد مكتبة للكبار. وكان الخطيبان شهيرين شهرة تكفي لجذب «أربعة آلاف مستمع يشاهد بينهم عدد كبير من النسوة ـ وذلك في منتصف شهر آب/ أغسطس.

اكتفى (غامبتا) بتقديم (بول برت) والتذكير في نهاية الاجتماع تذكيراً لبقاً بالغرض المادي المنشود: «أيها السيدات والسادة، أكملوا عملكم الطيب ودعوا وأنتم خارجون بعض هذه الفلوس تسقط، قليلاً من هذه العملة الضرورية في كل العبادات، ولكن، على الأقل هناك، لن تذهب إلى أطفال نريد أن نجعلهم مواطنين أحراراً وكرماء مثلكم». أما (بول برت) فقد تحدث، على العكس، حديثاً مطوَّلاً عن الموضوع الذي يجيده تماماً: «التعليم الديني في المدرسة».

ولكي يقنع مستمعيه بأذى هذا التعليم، استعمل نفس الطريقة التي كان (فرديناند بويسون) الشاب قد استعملها بصدد التاريخ المقدس. ولكن لا بد من الاعتراف بأن المادة الأساس للكاثوليكية تتحلى من هذه الناحية بثروة لا تضاهى. وقد قرأ (بول برت) كل كتب الصلاة والكتب الهادفة التي كانت تعجّ في تلك الحقبة. وعانى كل هذه المعاناة سنة 1879 عندما اضطر إلى مناقضة (المونسنيور فربل) Mgr Freppel في أنجه Angers والذائد عن «حرية التعليم».

وفي 1881 لم يكتف (بول برت) بالأدب الديني. بل فضح أيضاً التخيل الرخيص الذي كان قد بلغ في تلك الحقبة أيضاً نوعاً من التمجيد. ونحن نلاحظ في هذه اللحظة تشييد (القلب ـ المقدس) في الواقع، وأن المعجزات تكثر في (لوردز) ومعها يكثر القديسون بالطبع.

«أما القديسات، سواء اتصل الأمر بـ(ماري ألكوك Marie Alacoque المنفِّرة، أو بالقديسة (كاترين دي سين) Catherine de Sienne أو بالقديسة (روز دي ليما) Rose de Lima التي تؤلف قصصها النشرات الصغيرة التي لا تحصى في «مكتبة الأطفال الأتقياء»، فإنهن يتعجلن منذ وقت مبكر معرفة أشياء لا تعرفها الشابات العلمانيات على هذا النحو من التعجل، ويقطعن العهد على أنفسهن بالصون من الأخطار التي تجهلها بناتنا في العادة. ففي السنة الرابعة من العمر نذرت (ماري ألكوك) نفسها للعفة الأبدية. وفي السنة الخامسة قامت (روز دي ليما) بالنذر نفسه. ولكن هذا التعجل المبكر لا يثير أية دهشة ما دام الأطفال ينشدون كل نصف ساعة في ملجأ تابع لأكاديمية طولوز، ينشدون اللازمة التالية: «إلهي، احفظ براءتي إلى آخر أيامي».

ومن المسائل التي عُني (بول برت) بها مسألة تعليم الفتيات. وهي مسألة غير موجودة عملياً. ولذا نجده يختصم مع (كاميل سي) Camille Sée كيما يُقدم للشابات تعليماً ثانويًا جديراً باسمه. وعنده أن التقليد الاجتماعي الذي يود أن تكون النساء أدنى فكرياً من الرجال وعاجزات عن الفكر العلمي، هذا التقليد يرجع إلى الدين. ألم تبدأ (حواء) تذوق ثمرة شجرة المعرفة؟ هكذا تساءل في إحدى خطبه أمام تلميذات مدرسة (أوسير) للبنات.

يشمل قانون 28 آذار/ مارس 1882 التعليم الأخلاقي والمدني في برامج المدرسة الابتدائية. وهو يمهد للاقتراع العام الذي تقيمه الجمهورية الثانية. غير أن حق الاقتراع المذكور وقف على الرجال. ولذا يناضل (فرديناند بويسون) مثلاً بثبات في سبيل «تصويت النساء». ويمهد (بول برت) الأمين بنوع ما لصيغة (جول فرّي) يمهِّد لذاك الحادث بطريق التعليم.

لنرجع لحظة إلى (كلود برنار). لقد أحدثت أعماله أثراً عميقاً في القرن (19). ولم يقتصر تأثيرها على العالَم العلمي، بل امتد كذلك إلى الأدب. الروايات الطبيعية المنزع لـ(زولا) Zola مدينة له، دون ريب، بشيء، وكذلك الفلسفة. وفي 1913، لدى الاحتفال بمئوية (كلود برنار)، ألقى (برغسون)

Bergson خطاباً عن فلسفة (كلود برنار) قارن فيه «المدخل إلى الطب التجريبي» بـ«مقالة في الطريقة» لـ (ديكارت)، أترى غُلُوّاً في هذه النقلة من مجال العلم إلى مجال الفلسفة؟ ربما.

توفي (كلود برنار) سنة 1878. وقد حيّاه (بول برت) بهذه المناسبة ونحن نجد في نص منشور في 12 شباط/فبراير 1878 صورة لعالِم المستقبل: «(كلود برنار) المولود في سان جوليان، قرب فليفرانس (رون) في 12 تموز/يوليو 1813، وصل إلى باريز سنة 1832 وهو لا يكاد يحمل من المتاع سوى مسرحية مأساة لم تُمثَّل أبداً ومسرحية هزلية ـ شعبية أصابت بعض النجاح في مسرح صغير في (ليون)». ثم ينتقل (بول برت) إلى الأشياء الجادّة:

«إن تلميذ (ماجندي) Magendie هو الذي أدخل الحتمية عالَم الفيزيولوجيا. وبفضلها تقود الطريقة التجريبية، إذا احترمنا القواعد، إلى اليقين في علوم المادة الميتة، وتتمتع بالسلطة ذاتها في علوم الأحياء. فليس ثمة نوعان من العلوم، العلوم الأولى فخورة مؤكدة، والأخرى حائرة خجلى. الأولى واثقة وحدها بالإمرة وبأن تطيعها التجربة، والعلوم الأخرى دائمة الخوف من التدخل المجهول في ماهيتها، وفي قوتها، وفي هدفها».

وهذه الكلمة ـ كلمة الحتمية ـ هي التي أدت، في ذلك العصر، إلى طائفة كاملة من الأدب الفلسفي، . وقوامها التساؤل أين تقع تخوم العلم الذي يقدم فكرة حتمية المنزع عن الإنسان، مع حرية الفكر أو الضمير. وفي هذا بوجه الدقة نشأ «النزاع» الذي يتحدث عنه (فرديناند بويسون) في محاضراته. إن هدف الأخلاق العلمانية هو تجاوز هذا النزاع.

وعلى هذه المسألة بالذات تدور مذاهب الفلسفة في (السوربون)، على نحو مباشر أو غير مباشر. مثال ذلك نظرية (ألفرد فوييه Alfred Fouillée التي ترجع إلى سنة 1872 وعنوانها «الحرية والحتمية» وكذلك بعد عشر سنوات نظرية (لوسيان ليفي ـ برول Lucien Lévy - Bruhl الذي أسس مع (إميل

دوركهايم) Emile Durkheim علم الاجتماع الفرنسي ـ وهي تتناول «فكرة المسؤولية»، وتعود إلى الأمر ذاته. وإنما حوالي سنة 1900 يدنو هذا النزاع من انحساره بأعمال (برغسون). ولا بد من ملاحظة أن رسالته ـ «محاولة في معطيات الشعور المباشرة» وتاريخها سنة 1888 ـ إنما ترمي إلى هدف صريح معلن هو إظهار أن مشكلة الحرية مشكلة زائفة. وآخر كتاب لـ(برغسون) ظهر 1932 وعنوانه: «منبعا الأخلاق والدين». ومن الجلي أن النزاع الذي أثاره (بويسون) لا يوجد في نظر (برغسون).

في 1878 كان (فرديناند بويسون) مفتشاً عامًا. وقد أتاح له ذلك بلا ريب اختتام سلسلة من المحاضرات البيداغوجية الموجَّهة إلى المعلمين المندوبين إلى (المعرض العالمي) 1878. لم يكن الأمر أمر الاجتماعات التي يتكلم فيها المعلمون أنفسهم. إنها مجتمعات لمّا تظهر بعد، وقد دعا (بويسون) في محاضرته إلى إقامتها بكل ما يتمنى. هنا، على العكس، عروض رفيعة ينهض بها أساتذة، بل أساتذة جد متميزين، مما يخشى (بويسون) المقارنة بها. زد على ذلك أن الموضوع الواجب معالجته موضوع رهيف: مسألة «التعليم الحدسي».

حدّد (بويسون)، في مرحلة أولى، المسألة ضمن نقاش كان يشغل على نحو جلي اهتمام المفكرين البيداغوجيين المعاصرين. أخذوا على التعليم الفرنسي، لدى موازنته بالتعليم في أمكنة أخرى في سويسرة، في أمريكا، وحتى في ألمانيا، أخذوا عليه لفظيته، وكذلك فقدانه الواقعية، وذاك أمر واحد. ويعترف (بويسون) طوعاً بصحة أساس هذا النقد. ولكنه سرعان ما يشير إلى قلة حداثته. أليس هو النقد الذي يطالعنا، في فرنسا بوجه الدقة، لدى (مونتين) Montaigne و(فنلون) Fénelon أو (رولان) Rollin؟ أجل، يقول ذلك (بويسون) أيضاً، وهذا التقدير ماثل لدى (روسو) الذي مضى به إلى أقصى المستطاع. وإذ يقرر (بويسون) ذلك يخلص إلى أن التعليم النفعي،

العملي، وبنوع من اللعب، قد لا يكون أفضل الأشياء، في فرنسا على الأقل.

«إذا وجب أن نبلغ هذه النتيجة ذات يوم بأن زالت أخيراً من المدرسة فكرة الجهد، فكرة العناء والعمل، فذاك اليوم، أيها السادة، ستكون هذه الفكرة فيه قريبة جداً من الزوال في المجتمع. وإن مجتمعاً يغدو فيه قانون العمل والعناء شيئاً لا يطاق، يكون مجتمعاً يغدو فيه قانون العمل والعناء شيئاً لا يطاق، يكون مجتمعاً ناضجاً للفوضى اليوم، وللاستبداد غداً».

وثمة صعوبة أخرى تتربص بهذا النوع من النقد في الواقع. صعوبة من النوع اللغوي. إن كلمة «حدس» لا تتحلى بالمعنى ذاته في مختلف اللغات، ومن ثم في مختلف البلدان المستعملة فيها. وعلى هذا فإن لهذه الكلمة معنى خاصّاً في فرنسا، معنى مرتبطاً بتاريخها ذاته.

«إن كلمة حدس التي لمّا تستعمل بعد استعمالاً ذائعاً جداً، هي كلمة تتألف أكمل تأليف، وتنتمي إلى لغتنا، وهي، شأنها شأن كل الكلمات التي تعرب عن حادث جد بسيط، هي من أكثر الكلمات يسراً على الفهم والتعريف.

«هنا بالذات، أيها السادة، إن لم أخطىء، حظيت تلك الكلمة بالدخول في (السوربون) فانسابت إلى التعليم الرسمي حوالي سنة 1817 بكل الأبهة التي كانت تواكب في ذلك الحين كلام السيد (كوزان) «الحدس، هو الفعل الأعظم طبيعة، والأكثر عضوية من أفعال الذكاء الإنساني، الفعل الذي به يدرك الفكر واقعاً، دونما جهد، ودونما وسيط، ودون تردد. إنه «إدراك عقلاني مباشر»، وهو يحدث بنوع من نظرة واحدة».

كرّر (فرديناند بويسون) نفسه هذه الكلمات التي قرأناها، وذلك في كتابه «الإيمان العلماني» عام 1912. بل إنها تشكل النص الأول في هذا الكتاب الهادف علناً إلى تبيان، رأي (بويسون)، كان سابقاً، وقبل الوزارة الأولى لـ(جول فرّي)، يعتنق هذا التصور التوفيقي والتوحيدي للأخلاق العلمانية، وقد ظلّ يذود عنه طوال ثلاثين عاماً.

ومن الممكن أن يفيدنا هذا القبس لغاية أخرى. ذلك أن كلمة «حدس» التي يربطها (فرديناند بويسون) باسم (كوزان) تثير في أذهاننا المذهب البرغسوني. فالحدس في هذا المذهب طريقة فلسفية، فلسفية حصراً. وبهذا المعنى إنه يقابل الطريقة العلمية المستندة إلى الملاحظة والتجربة والبرهان. ومن جهة أخرى، إنه لا يقود إلى دراسة موضوعات خارجية، بل إلى معرفة الشعور أو إلى الأنا وحسب. إنه تفكير المرء في نفسه.

إن محاضرة 1878 طويلة جداً ومفصّلة، لأن (فرديناند بويسون) يتصور ثلاثة أنماط من التعليم الحدسي. الأول يخاطب الحواس، ويكون مناسبة لعرض دروس الأشياء. وإن أفكار (بويسون) في هذه النقطة أقلّ دقة من أفكار (بول برت)، وهذا أمر مفهوم. وبعدئذٍ ينتقل إلى «الحدس الفكري» وينهي «بالحدس الأخلاقي» الذي يقول بصدده ما يلي:

«خذوا بعض تلاميذكم الأكبر عمراً، والأكثر جدًّا، ذات مساء، خذوهم بعض خطوات خلف منزل القرية، ساعة خمود ضجيج العمل والحياة؛ واجعلوهم يرفعوا أعينهم نحو هذه السماء ذات النجوم. إنهم لم يروها البتة. لم تكن تروعهم أبداً فكرة العوالم التي لا تحصى، ولا النظام السرمد، ولا حركة الكون الأبدية ـ أيقظوا في نفوسهم هذه الأفكار الجديدة؛ اظهروا لهم هذا المشهد اللانهائي الذي كان يسجد له فيما سلف الرعاة الأولون في آسيا، والذي اهتزت أمامه مثلهم عبقرية (باسكال).

«افتحوا عيونهم على هذه السماء الملأى بالعوالم، والتي تعود كل مساء لتذكّرنا بمن نحن حين تضعنا وجهاً لوجه حيال الكون الحقيقي. ذاكم أيضاً، أيها السادة، هو درس أشياء. ـ أنتم لا تعرفون علم الفلك؟ ـ لا أهمية لذلك! فالأمر ليس أمر علم. إنه أمر أن تجعلوا ينساب في روح هؤلاء الأطفال بعض مما تشعرون به. وهذا هو المهم. إنني أعلم كيف سيصغون إليكم. أعلم أنهم

سيبقون بعد زمان طويل يمضي، بعد انتهاء كلامكم، وهم سيفكرون في ما قلتم لهم، وأعلم أيضاً أنه بدءاً من ذلك اليوم ستكونون بالنسبة إليهم شيئاً آخر غير معلم الإملاء والحساب».

غادر (جول فرّي) في أواخر عام 1883 وزارة التعليم العام نهائياً. وفي ذلك الوقت أرسل إلى معلمي فرنسا كافة رسالة طويلة شهيرة بعنوان: «رسالة إلى السيد المعلم».

والحق أن (جول فرّي) خاطب بهذه الكلمات ذاتها كل معلم منهم ولم يتردد فيها من أن يخاطب بصيغة الشخص الأول كيما يجعل وصاياه ناجعة: «اسمحوا لي أن أضع نفسي لحظة في مكانكم حتى أبين لكم بأمثلة مستعارة من تفاصيل وظائفكم كيف تستطيعون بهذا الاعتبار أداء واجبكم كاملاً، ولا شيء سوى واجبكم». ولكن هذه الرسالة كانت في الوقت ذاته نوعاً من رسالة وداع. وهذا ما أضفى عليها سمة رسمية جداً.

والواقع أن لرسالة (جول فرّي) هذه هدفين مترابطين. الأول والأكثر إلحاحاً هو الجواب عن حملة ازدراء، نوع من حرب أعلنها تحريم أربعة كتب مدرسية متداولة في الأخلاق والتربية المدنية. والهدف الآخر ذو أجل أطول. غرضه أن يلخص للمرة الأخيرة، وأن يحدّد إلى الحد النهائي ما ينبغي أن يشكّل الأخلاق في المدرسة.

«يترتب تدريب الأطفال في الأخلاق على أن يصنعوا بإطلاق ما يصنعون بصدد الكتابة أو الحساب. فالطفل الذي يتعلم التعرف على الحروف وتجميعها لما يعرف بعد القراءة؛ والذي يعرف أن يرسمها حرفاً حرفاً لا يعرف بعد الكتابة. ماذا يعوز هذا الطفل أو ذاك؟ الممارسة، العادة، اليسر، السرعة، الأمان، في التنفيذ. وكذا فإن الطفل الذي يكرر تعاليم الأخلاق الأولى لمّا يعرف بعد كيف يسلك: ينبغي تدريبه على ممارسة هذه التعاليم بيسر، بوجه

اعتيادي، بشكل غريزي تقريباً. وستنتقل من هناك إلى الحياة. إنه لن يستطيع الإفلات منها».

وهذه الرؤية الناشطة والتكرارية للأخلاق، التي تجعلها نوعاً من العادة أو الغريزة، وكلتاهما من ناحية أخرى تقابلان مقابلة تامة الأخلاق التي رأيناها قبل قليل، الأخلاق الغنائية لـ(فرديناند بويسون). وهذا ما يعرفه (جول فرّي) حق المعرفة. بل يمكن القول إن ذلك هو السبب الذي جعله ينتظر التحرر من وظائفه كي يعرض ذلك بوضوح. وستتاح لنا فرصة أن ندرس في الفصل الثالث من كتابنا الصعاب التي واجهت الأخلاق العلمانية، الصعاب الناجمة بصورة رئيسية عن لقاء هذين التصورين المتعارضين للأخلاق: الأول تصور (فرّي) مثلاً، والذي يمكن أن ننعته بأنه نفعي، أو أيضاً مادي النزعة، والآخر تصور (بويسون) أو (جانه) Janet أو (جول سيمون) والناجم عن المدرسة الروحانية.

الفصل الثاني

كيف تُعلّم الأخلاق

يكفي لمعرفة ذلك الرجوع إلى أحد الكتب المتداولة في الأخلاق، ومثلاً كتاب (غابريل كومبايره)، وإليكم مقدمته:

«هدف هذا الكتاب هو إعداد المواطن القادم وتكوينه منذ المدرسة.

«التربية المدنية التي طالبت بها مجالس (الثورة) سابقاً، وبحزم، ولكنها كانت مهملَةً بشدة من قبل الحكومات الملكية، هي أولى حاجات مجتمع جمهوري. ولذا فإنها ستحتل المنزلة الأولى في مناهج القانون القادم عن التعليم الابتدائي.

«وليس بكافٍ القول إن التربية المدنية مفيدة: فالحقيقة هي أنها ضرورية. وهي ضرورية بوجه خاص منذ أن أُضيفت التربية السياسية، هذا الفتح الذي حققته جمهورية 1848، إلى الحرية المدنية، فتح (الثورة).

«ففي بلد يحكم نفسه بنفسه، وحيث يشارك كل فرد مشاركة حرة لدى اقتراعه في إدارة الشؤون العامة، كيف ترضى بأن تظل أغلبية المواطنين، أولئك الذين لا يذهبون إلى المدرسة الابتدائية أن يظلوا جاهلين واجباتهم السياسية والاجتماعية؟

«تطلبون منهم احترام الدستور ومحبته وهم لا يعرفون ما هو الدستور!

«تطلبون إليهم ممارسة حقوق وأداء واجبات وهم يجهلون معنى ومدى هذه الحقوق وهذه الواجبات.

«مواطنون يزدهون بهذا الاسم الجميل دون أن يعرفوا ما يُلزمهم به، ناخبون يقترعون دون أن يعرفوا أهمية اقتراعهم، دافعو ضرائب يدفعون الضريبة دون أن يفهموا فائدة الضريبة، قاطنو بلد لم يلقوا ما يعلّمهم أن يحبوا! : أولئكم بالضرورة أعضاء شعب تعوزه التربية المدنية».

«لا ريب في أن الصحف تتدارك جزئياً هذه الأمور المجهولة. ولكن تعليم الصحافة ليس البتة تعليماً نظامياً ولا متتابعاً: إنه عرضة آلاف المصادفات. ومن ناحية أخرى، لا توجد صحف جيدة، وأخيراً تصل الجريدة متأخرة بإسراف للبرء من الأضرار السياسية التي تركناها ترسخ في نفس الطفل والشاب.

كان كاتب متميز، هو (فيتل) Vitel يقول قبل بضع سنوات: «إننا لا نعلّم حب الوطن في فرنسا». فلو صحَّ هذا القول كان من المهم أن يكفّ ذلك وألاّ يتعلم الأطفال حتى حب بلدهم وحسب، بل ومؤسسات بلدهم.

كتب (بستالوتزي) Pestalozzi سابقاً: لولا التربية المدنية والأخلاقية لكان الشعب السيد طفلاً يلعب بالنار ويتعرض في كل لحظة إلى حرق البيت.

«فلكي نسعى جهد طاقتنا لدرء هذه الأخطار، وسدّ ثغرة خطرة في التعليم الشعبي نقدم هنا إلى المعلمين وإلى تلاميذهم كتاباً متداولاً عن تربية المواطن.

«إننا لم نفصل فيه التربية المدنية عن التربية الأخلاقية: لأن من المحال أن يغدو المرء مواطناً إذا لم يبدأ بأن يكون إنساناً. إن أفضل مبدأ للفضائل المدنية سيكون دوماً ممارسة الفضائل الفردية والاجتماعية.

«القسم الأول من هذه المحاولة يتضمن موجز واجبات الطفل في الأسرة وفي المدرسة. ولما كان أُفق الطفل يتسع مع التقدم في السن سنعلّمه من ثم

في الكتاب الثاني فوائد الحياة الاجتماعية وشروطها وطبيعة الحقوق المدنية والحرية المدنية وواجبات الإنسان الوطني والمواطن. وقد وقفنا الكتاب الثاني بأسره على عرض واجبات الإنسان بوصفه فرداً، بوصفه عضواً في المجتمع البشري. وأخيراً، في القسم الثالث، سنطلع الطفل الذي هو بطل الكتاب، على أسس دراسة مؤسسات بلده السياسية. وهو سيسافر عبر فرنسا ويتعلم بالتعاقب معرفة التنظيم الإداري للقضاء والمحافظة، والتنظيم السياسي للدولة وللحكومة. سندخله إلى مؤتمر عمالي تناقش فيه المسائل الرئيسية للاقتصاد الاجتماعي، ونحذّره من الطوباويات حيث تضلّ عقول مسرفة الحماسة، مع إعلامه عن صنوف التقدم الممكنة والمرموقة مما تنطوي عليه التنمية التدريجية للحريات العامة والمؤسسات الجمهورية.

«ولكن سيقال: ألا يتجاوز مثل هذا التعليم متناول ذكاء الأطفال الموجَّه إليهم؟ إننا لا نظن ذلك. فالطفل قادر بأكثر مما يُظن على تذوق دراسات تنخرط فيها مصالحه المستقبلية بوصفه إنساناً ومواطناً. أيجد صعاباً أعظم في دراسة مؤسسات وطنه من صعاب عشائر إسرائيل أو فرنسا القديمة؟ وعندما سنحدثه عن حقوقه في الاقتراع، وعن حكومة بلاده، ألن يدعمه فضولُه الطبيعي دعم شعوره بمصلحته؟

«لقد جهدنا، من ناحية أخرى، لتبسيط عرض الحوادث والحقائق التي يتألف منها هذا الكتاب وجعلها مألوفة ما أمكن. والخلاصات الموضوعة في نهاية كل درس تكرر على نحو آخر، كما ترسخ في الذهن رسوخاً أفضل، تكرر الأفكار المطروحة سابقاً. وسنضيف إليها، في هيئة أسئلة، تمارين هادفة إلى إيقاظ التفكير الشخصي للطفل وإلى إتمام تعليمه.

«وليس من الأقل لبْساً الزعم بأن غير المعلم مؤهَّل لأداء المهمة التي ندعوه إليها هنا. إننا نبدأ بفهم أن معلم المدرسة ليس أستاذ قراءة وكتابة وإملاء وحسب: وأن له مهمة اجتماعية، وأنه مكلَّف بنفوس على شاكلته.

«كان الأستاذ (بويسون) يقول قبل وقت قصير: إنني لا أقرّ خروج المعلم عن دائرته عندما يبذل أفضل ما في روحه إما لتربية الحس الإخلاقي والديني الذي يحتاج إلى التثقيف شأنه شأن جميع الحواس، وإما إلى التربية المدنية، إلى تربية المواطن.

«على المعلم إذن ألاّ يخشى توسيع عمله والمساهمة في التربية الأخلاقية كإسهامه في تعليم تلاميذه الوصفي والتقني. إنه ليس مربياً عملياً وحسب يبين الحروف وليس مدير دار في أبرشية: أنه، ويجب عليه أن يكون بأطراد معلم الشباب، معلم شعور الأطفال وقلوبهم».

«أملنا أن يساعد هذا الكتاب في إنجاز تلك المهمة العظيمة! إننا نرجو أن تستطيع هذه النتفة من الصفات، كما يتمنى مؤلفها، أن تبذر في روح الشعب بذور هذه الفضائل المدنية، وبدونها لا تدوم الجمهوريات!».

(غابريل كومبايره) هو أستاذ في كلية الآداب في طولوز وفي المعهد العالي للمعلمات. وهو في الوقت ذاته أستاذ التربية المدنية في الصفوف التمهيدية وحائز على جائزة (المعهد).

إنه مؤلف كثير من الكتب البيداغوجية، وفي طليعتها بوجه خاص كتاب تام جداً بعنوان: «**التاريخ الانتقادي للمذاهب التربوية**» في مجلدين. وهذا يعني أنه جيد الاطلاع على مشكلات التربية والتعليم من الوجهة النظرية والعملية سواء بسواء. زد على ذلك أنه كتب رسالة عن (هربرت سبنسر)، هذا الفيلسوف الإنكليزي الذي حظيت أفكاره بقبول حسن في ذاك الزمان. غير أن (غابريل كومبايره) يفلت نسبياً من هذا الهيام، ولو لم يكن ذلك أمراً نادراً إلى حد كبير لما ألمعنا إليه. وهو يلاحظ، من ناحية أخرى، أن بعض أفكار (سبنسر) تلتقي وأفكار (روسو) ـ ولما كان هو ذائداً متحمساً عن المدرسة فقد احترس تماماً من قبولها.

ظهر الكتاب المتداول الذي وضعه (كومبايره) سنة 1881، أي عندما كان

قانون العلمانية موضع مناقشات حامية وحيث لم يكن هذا القانون قد أقرّ نهائياً. ونحن نشعر في المقدمة التي قرأناها قبل قليل بذاك الجو النضالي والكفاحي. وقد كان الأمر في هذه الأسطر القليلة أمر الفوز بإنجاح قضية الأخلاق العلمانية لدى الآباء وربما لدى التلاميذ، وبوجه خاص لدى المعلمين.

تعليم الأخلاق: ذاك شيء مهم يعود إليه (فرديناند بويسون) في أغلب الأحيان ـ ولا سيما في مقالة «المعلم ـ المعلمة» في «المعجم البيداغوجي الجديد» ـ وهو يحدّد لمعلم المدرسة وضعاً جديداً إذ يحوّله إلى مربٍّ. وهذا ينطوي على تأثير عميق في التلاميذ، تأثير يتخطى عهد المدرسة، وهو تأثير شخصي. وتلكم إحدى الصعوبات الكبرى لهذا التعليم. إنه يعطي الكتاب المتداول دوراً ثانوياً، كان (جول فرّي) قد أشار إليه بوضوح من ناحية أخرى في «رسالة إلى السيد المعلم»: «ليس المهم تأثير الكتاب بل تأثيرك، ينبغي ألاّ يأتي الكتاب ليقف بنوع ما حائلاً بين تلاميذكم وبينكم، فيبعث البرودة في كلامكم ويزيل الانطباع من نفوس تلاميذكم، ويرجعكم إلى مجرد معيد الأخلاق. الكتاب مصنوع من أجلكم، ولستم أنتم مصنوعين من أجله».

يُخصص كتاب (كومبايره) للسنتين الأخيرتين من المدرسة الابتدائية: «الدرجة المتوسطة والدرجة العليا». ولذا وُقف القسم الثالث الأخير من الكتاب بأسره على «المجتمع السياسي». وقد أنشىء في صورة رسائل متبادلة بين المعلم وتلميذه. المعلم لا اسم له. إنه مجرد «المعلم س. .»، الأمر الذي يعني كثيراً بصدد دوره. أما التلميذ، على العكس، فإنه يتحلى باسم صغير، وقد قُدِّم لنا منذ الصفحة الأولى: «كان (جورج) تلميذاً ذكياً، ولكنه ذو عيب لأنه يحسب أنه يعرف ما كان لا يعرفه».

ولكي يتمم (جورج) تكوينه بعد حصوله على شهادة الدراسة الابتدائية قرر السفر في أرجاء فرنسا. ولكن سفره، كما هو بيّن، لم يكن سفر متعة، حيث يشاهد المرء المناظر والمتاحف. إن غرضه هو الكشف بصورة مشخَّصة

وواقعية عن «مسائل الاقتصاد الاجتماعي». وعلى هذا فإن المغامرة الأولى قادته إلى مرسيليا حيث سيحضر «مؤتمراً عمالياً» بوصفه مشاهداً. وهذا الوضع مناسبة لرسالة أرسلها التلميذ إلى معلمه القديم تناولت الموضوع الحرج وهو الإضراب. وبعد بضع صفحات، يجيب المعلم الجواب التالي، وهو في الوقت ذاته خاتمة الكتاب:

«إنني لا آسف يا (جورج) لأنك استطعت أن تحكم بنفسك على الآراء التي عُرضت في مؤتمر مرسيليا. أولاً ينجم عن هذا المشهد أنك قنعت بأنك كنت تعيش في نظام حرية يبيح التعبير عن كل ما يجول في الذهن. مواطنون قادرون على مهاجمة الملكية، والضرائب، والمؤسسات الاجتماعية، دون عقاب، وهم لا يكادون يملكون حق قول إنهم مضطَهدون.

«ثم إنك تعلمت وأنت تصغي إليهم معرفة ما يسمى طوباوية» أعني حلماً محالاً كما تعلمت تمييزها عن التقدم الممكن الذي يترتب على كل مواطن صالح أن يستهدفه غرضاً لكل جهوده. مثال ذلك القضاء على الفقر طوباوية: ولكن الممكن هو تقليل عدد الفقراء. وإلغاء الضريبة طوباوية: ولكن الممكن هو توزيع أكثر إنصافاً، تخفيف تدريجي لأوزار الضريبة.

«كل هذه الصنوف من التقدم، تستطيع الجمهورية، أي نظام الحرية، نظام حكم البلد نفسه بنفسه، تستطيع وحدها تحقيقها. لقد صنعت الثورة المواطن الحر، العتيق، سيد عقله والتزاماته وضميره. والآن يترتب على المواطنين أن يستخدموا بحكمة وحزم حريتهم لتصحيح ما اعوجَّ في تنظيمنا الاجتماعي لترسيخ جميع التحسينات المرجوة شيئاً بعد شيء.

«إن الحرية هي بذاتها سلفاً خير عظيم. ولكن من الواجب تقديرها أيضاً لأنها أداة تقدم. والتقدم لا يقول البتة كلمته الأخيرة في بلد حرّ، حيث تتجلى الإرادة العامة، وحيث تكون الإرادة العامة واثقة من أنها تطاع، وسيتحقق ذات يوم كل ما يطابق مصلحة الشعب.

«اهنأ إذن بأنك تعيش في زمن ليس لك من سيد فيه إلا القانون، أي قاعدة عدالة يقبلها الجميع أو، بقول آخر، يقبلها ممثلو الجميع. والآن وقد أنهيتَ تقريباً جولتك في رحاب فرنسا، أسرع بالرجوع إلى قريتك. إنك ستعيش فيها سعيداً، ما دمت أنت نفسك عاملاً صالحاً، ومواطناً صالحاً، ما دمت تحب أسرتك ووطنك والجمهورية!».

«الأخلاق العلمانية صُنع المدرسة، وفي المدرسة. ولكنها لا تتحلى بمعناها التام إلا فيما بعد، بعد المدرسة وخارجها، في المجتمع. وهي تخلق على هذا المنوال رباطاً متميزاً يشدّ المدرسة إلى المجتمع، أو، كما قرأنا، إلى الجمهورية. ولذا فإن أحد دروس القسم الثاني من هذا الكتاب المتداول ـ وعنوانه «المجتمع والوطن» ـ يسمى «المدرسة، الصورة الأولى للمجتمع». وهذا الدرس يتبعه درس آخر ينضم إليه وعنوانه: «الأسرة، الصورة الأولى للوطن».

يهدف القسم الأول من الكتاب إلى إقامة رباط بين «الأسرة والمدرسة». ولذا فإنه يبدأ «بتعريف الأسرة»:

«عندما نعيش معاً» وعندما نحب بعضنا بعضاً، وعندما يحب كل واحد الآخرين بأكثر من نفسه، وعندما يسعد لما ينالهم من خير، ويشقى لما يصيبهم من شرّ، عندما يكون متأهباً للعناية بهم إذا احتاجوا إليه، للذود عنهم إذا ما هوجموا، عندما يفضّل أن يألم هو بدلاً من المهم، ألاّ تكون معاً سوى قلب واحد، فتلك هي الأسرة».

هذه الأسطر الأخيرة لم يكتبها (غابريل كومبايره). إنها مستخلصة من حكاية صغيرة أخلاقية بعنوان «الوطن» ـ ألّفها سنة 1879 الفيلسوف (أرنست برسوت) الذي طالعنا اسمه في الفصل الأول من كتابنا الحالي. وليس (برسوت بالفيلسوف الوحيد الذي انصرف إلى هذا التدريب البلاغي الذي لا يخلو من الخطر. فقد كتب (جول سيمون) كتاباً كاملاً من هذا النوع وجعل

عنوانه: «كتاب المواطن الصغير». والحق أن الأخلاق والأدب لا يتناغمان إلا إذا كان المرء (فكتور هوغو).

كتاب (كومبايره) عنوانه: «عناصر التربية المدنية والأخلاقية». وهذا العنوان، كما يمكن أن نلاحظ هو عكس الصيغة التي جاءت في البرنامج النهائي: «التربية الأخلاقية والمدنية». فلماذا قُلبت الآية؟

جائز ظننا، وذاك ليس سوى افتراض، أن (غابريل كومبايره) قرأ كتاباً شهيراً هو «الكتاب الجمهوري» لـ (رنوفيه) Renouvier. ويرجع تاريخه إلى 1848، وهو يهدف إلى وضع قاعدة تربوية للجمهورية. ويبدو أنه قد أسهم، بسمته الجمهورية ـ إذا صح أن يقدر كتاب على إحداث أثر مشخص على هذا النحو ـ أسهم في سقوط هذه الجمهورية. وفي جميع الأحوال، سنة 1881، لقي الجانب السياسي أو المدني من التربية مع كتاب (كومبايره) بعض الامتزاج في صبغته الأخلاقية.

أما كتاب «قراءات أخلاقية ومدنية» لـ(غابريل كومبايره) و(أ. دلبان) A.Delpan فإنه يؤلف متمِّماً وموضِّحاً للكتاب الذي ذكرناه، قبل قليل، إنه ـ وقد ظهرت طبعته الثامنة سنة 1883 ـ يتبع بكل دقة التصميم ذاته: «الأسرة والمدرسة ـ المجتمعات والوطن ـ الطبيعة الإنسانية والأخلاق ـ المجتمع الفرنسي وفرنسا الجمهورية». غير أن الفصول هنا ليست دروساً. بل إنها نصوص صغيرة كتبها مؤلفون مختلفون، قدامى أو معاصرون، وهدفها الأصلي ليس أخلاقياً بالضرورة، أو على الأقل ليس أخلاقياً وحسب. أترى ذلك هو ما يضفي على هذه النصوص مسحة واقعية وإقناعية؟ إن درس الأخلاق، كما لاحظ مربُّون كثيرون، يزداد انسياباً إذا أخرج إخراجاً. وإليكم البرهان:

«الإخاء

«لقد أقمت في منزلي قبل فترة من الزمن مؤسسة أخوة عملية صغيرة أود تنميتها، ولا سيما ذيوعها. وهذا شيء ضئيل جداً لا يستحق أن أنوّه به. إنه

غذاء أسبوعي لأطفال فقراء. كانت أمهات فقيرات يأتين كل أسبوع بأطفالهن للطعام عندي. كانوا في البدء ثمانية، ثم خمسة عشر، والآن عددهم اثنان وعشرون. كان هؤلاء الأطفال يتناولون الطعام معاً، وكانوا خليطاً من الكاثوليك والبرتستانت والإنكليز والفرنسيين والإيرلنديين دون تمييز بالدين ولا بالأمة. كنتُ أدعوهم إلى الفرح والضحك وأقول لهم: «كونوا أحراراً». وكانوا يبدأون الطعام ويختمونه بشكر الإله، بشكر بسيط وخارج كل الصيغ الدينية.

«كانت امرأتي، وابنتي، وكنّتي، وأبنائي، وخدمي، وأنا أيضاً، كنا نخدمهم. كانوا يأكلون اللحم، ويشربون الخمر، وهما ضرورتان كبيرتان للطفولة. وبعدئذٍ يلعبون ثم يذهبون إلى المدرسة.

«إنني أوجز، ولكن يبدو لي أنني قلتُ ما يكفي لفهم أن هذه الفكرة، فكرة إدخال أسر فقيرة في أسر أقلّ فقراً، إدخال إلى مستوى المساواة، يخصبه أناس أفضل مني، ولا سيما بقلب نسوي، قد لا يكون سيئاً. وأنا أحسب أنه أمر عملي وذو ثمار طيبة، ولذا فإنني أتحدث عنه كي يقلّده من يستطيعون ويريدون.

«إن ذلك ليس صدفة، بل هو إخاء. وإن إدخال أسر معوزة في أسرنا على هذا النحو يفيدنا كما يفيدها. إنه بدء التضامن. وهو إنفاذ وتحريك، وإفساح المجال إن جاز القول لتتقدمنا الصيغة الديمقراطية المقدسة: «حرية، إخاء، مساواة». إنه التواصل مع إخواننا الأقل سعادة. إننا نتعلم خدمتهم وهم يتعلمون محبتنا».

(فكتور هوغو)

جاء في المقدمة أنه ينبغي على كل قراءة أن تُقرأ قراءة جهرية، إما من قبل المعلم ذاته أو من قبل تلميذ. وبعض القراءات، ولا سيما إذا كانت قصائد، يمكن حفظها غيباً. ولكن لا بد من إيضاحها وتحليلها ومناقشتها

كلها. وستكون بذلك «دروساً فكرية حقيقية». ولذلك ستعقبها كلها أسئلة وطائفة من التمارين.

ويمناسبة القراءة التي قمنا بها قبل هنيهة يُطلب «شرح الجملة الآتية: إن هذا ليس صدقة، بل هو إخاء».

ولهذه المجموعة فائدة أخرى ـ فهي وحدها تشكّل نوعاً من مدخل إلى الثقافة، مخطط مكتبة. وفي الواقع، إن بعض النصوص هي دروس في التاريخ، تاريخ الأدب: مثال ذلك موت (مارسو) Marceau أو «ليلة الرابع من آب عام 1789»، وهما مختارتان من «تاريخ الثورة الفرنسية» لـ(ميشله)، وإن اختراع «نشيدنا القومي» هو حكاية من (لامارتين) Lamartine و«وداع (جان دارك) Jeanne D'arc قريتها» هو ترجمة لما كتب (شيلر) Schiller.

وثمة قراءات أخرى أعم مدى، مدًى أخلاقياً بالطبع، ولكنه كذلك مدًى أدبي وفلسفي بل وجمالي: مثال ذلك مختارات من «الصالونات» لـ(ديدرو) Diderot وهي تصور لوحات (كروز) Greuze. ونحن نرى فيها (ديدرو) والرقعة المرافقة للنص تُظهِر ذلك ببداهة، «الابن العاق»، وفي الصفحة التالية، «الابن العاق معاقَب»، يلخصها (ديدرو) بقوله:

«ذاكم هو المشهد الذي يتربص بالابن العاق. إنه يتقدم. ها هو أمام عتبة الباب. لقد فقد رجله التي ركل بها أمه، وفُلجت ذراعه التي هدد بها أباه.

«إنه يدخل. إنها أمه التي تلقاه: إنها صامتة ولكن ذراعيها الممدودتين نحو الجثة كأنهما تقولان له: إليك، انظر، أبصر! هذه الحال التي وضعته فيها».

«الابن العاق يبدو حزيناً. يرخي رأسه ويضرب جبينه بقبضته».

«يا له من درس للآباء والأبناء!».

(ديدرو)

لننظر الآن إلى كتاب متداول آخر، كتاب (بول برت). عنوانه: «التربية المدنية والمدرسة». وهذا يعني هل أن (برت)، على عكس (غابريل كومبايره)، يهمل الأخلاق وعلى الأخص العلاقة التي أقامها قانون (جول فرّي) بين الأخلاق والتربية المدنية؟

أبداً: كلا. ومن ناحية أخرى، أن (كومبايره) يستند في مقدمة كتابه بدقة عظمى إلى محاضرة (بول برت) ـ محاضرة ألقيت في الهافر عام 1880 عن «التربية في ديمقراطية» ـ لتسويغ هذه العلاقة الوثيقة بين التعليمين.

وفي الواقع، يرى (برت) أن الأخلاق حصيلة التربية المدنية أو نتاجها أو أيضاً «مفعولها». وهذه التربية التي لا توجد إلا في ظل حكومة جمهورية، تعطي الطفل موقفاً أو ذهنية جمعية تكون هي، بالتعريف، أخلاقية. وفي الواقع، الموقف الجمعي يقتضي إخضاع المصالح الخاصة لكل فرد إلى المصالح الجمعية. وهذا الإخضاع بدوره لا يحدث من ذاته ـ فنحن لم نبق في مجال التفاؤل النظري للقرن 18 ـ إذ إنه يقتضي أحياناً، بل في أغلب الأحيان، التضحية بالمصلحة الشخصية. إن (بول برت) يفضل بوضعه جميع الآخرين للتبشير بهذه الأخلاق الغيرية، لأنه هو ذاته يمارسها.

وفيما يلي التصدير المذكور في هذا الكتاب، وتاريخه هو 1881:

«لقد كان طريفاً قبل سنوات، واليوم غدا أمراً أليفاً، قولنا إننا لا نستطيع تربية شعب ذي سيادة وهو يجهل واجباته وحقوقه. إن اقتراح قانون كان لي شرف إعداد تقرير عنه إلى المجلس الأخير في 6 كانون الأول/ ديسمبر 1879 والذي أصبح قانون دولة (في 28 آذار/ مارس 1882) كان ينص في مادته 3: 1 ـ التعليم الأخلاقي والمدني 2 ـ الخ.

«وهذا الحكم الأخير الذي كان كثير من المفكرين الورعين يعتبرونه إذ ذاك حكماً ثورياً، إنما كنتُ أُقدم مسوّغاته وكنتُ أشير إلى مداه بموافقة (اللجنة) في الكلمات الآتية:

«يُضاف إلى التعليم الأخلاقي»، منذ المدرسة الابتدائية بالمعنى الدقيق، التعليم المدني. وهذا أيضاً تجديد لا يقلّ أهمية بوجه التقريب عن السابق (التعليم الأخلاقي).

«وفي الواقع، لئن وجب علينا أولاً، في المدرسة، تكوين رجال ونساء مصقولة روحهم بقوة، ولا تخضع فكرتهم الأخلاقية للعقائد الدينية، والذين يستطيعون أن يكونوا خلوقين دون، أو بعد، أن كفوا عن البقاء مؤمنين، فإن اهتمامنا الأول ينبغي أن يكون بعدئذٍ ماثلاً في جعلهم مواطنين. بيد أن ذاك ما أُنسيناه تماماً في منظومتنا التعليمية الراهنة. وباستثناء بعض المبتذلات الأدبية، مما يُعطى في الإملاء أو المحفوظات، عن عظمة فرنسا وحب الوطن، وهي مغمورة في مدارس الرهبنة بأصناف التشدق في ذم قسوة الزمان وأخطاء فرنسا والكلام على الوطن السماوي الذي يبدو الوطن الأرضي لا شيء بالإضافة إليه، دون أن يسمع الطفل البتة كلمة عن بلده وعن الدستور الذي يحكمه وعن الحقوق التي سيدعى لممارستها، وعن الواجبات المقابلة لهذه الحقوق. إن تلميذاً جيداً سيعرف على أطراف أصابعه اسم قبائل إسرائيل الاثنتي عشرة ويعرف قاعدة أنواع المفعول. ولكن هذا الطفل الذي سيصبح في الغد إما مواطناً أو زوجة مواطن لم يكد يعرف أن فرنسا جمهورية، وماذا تعني انتخابات مجلس الشيوخ ومجلس النواب ومجالس المحافظات والأقضية التي سيسمع الناس يتحدثون عنها والتي سيسهم فيها بعدٍ قليل. إن مثل هذا الجهل قد يوائم نظاماً استبدادياً لا يريد فرض مشيئته إلا فرضاً عنيفاً أو مرائياً. وسيكون هذا الجهل مناقضاً مناقضة دافعة نظام حرية ومناقشة وانتخابات حرّة.

«ثم إن التعليم المدني ينبغي ألاّ يكون تبع رغبتنا وحسب، فهمَ ما يعرضه المعلم عن الدستور الذي يحكمنا، والتنظيم المدني والإداري والمالي والعسكري والسياسي لمجتمعنا الديمقراطي العلماني، بل ينبغي أن يكون أيضاً أكثر من ذلك. السيادة، وتعذر تجزئة الأمة، والمساواة أمام القانون،

واحترام الحرية الفردية، والمساواة في المشاركة في الواجبات الاجتماعية، والتساوي في بلوغ الوظائف العامة، والاقتراع العام، والتصويت الحرّ في شؤون الضرائب، وفوق هذا كله ربما، وبوجه خاص، حرية الضمير: إن هذه الثمار الناجمة عن (الثورة الفرنسية) ينبغي تعليمها كلها للطفل باحترام، وبعرفان.

«ينبغي ألاّ يكون حب فرنسا صيغة مجردة مفروضة على ذاكرة الطفل فرض معتقد ديني، بل أن يفهم أسبابها، ويقدّر عظمتها وما ينشأ عنها بالضرورة. ذلك أنه بمحبة هذا الحب وتعقله سيتعلم الاستسلام له بجميع كيانه، وإذ ينهض بواجبه الوطني بتمامه، ويتفانى، إذا لزم، إما من أجل سلامة الوطن، أو في سبيل الذود عن المبادىء التي يجعله انتصارها إنساناً حراً ومواطناً. وهكذا سيشاد بالحقيقة صرح التربية القومية.

«زد على ذلك أن هذا التعليم المدني ينبغي في نظرنا ألاّ يقتصر على دروس خاصة يصغي إليها الطفل دوماً ببرودة كافية، بل ينبغي، كما هي الحال في تعليم الأخلاق، أن ينبثق من جميع طوارىء الصف، وكل التمارين المدرسية. الإملاء، كتب المطالعة، نماذج الخط ذاتها، ينبغي أن تسهم في ذلك؛ دراسة التاريخ، وبوجه خاص تاريخ فرنسا، ينبغي أن تكرّس لذلك بنوع ما. وليس الفرض من ذلك إثقال ذاكرة الطفل بأسماء ملوك مجهولين، وبتواريخ معارك وقصص خرافية ونكات صبيانية ليترتب علينا درج (التاريخ) في برنامج التعليم الابتدائي. إنما الفرض هو أن يترك (التاريخ) العام في الذهن فكرة عن نمو البشرية عبر الأزمنة. ولكي يعلّمه تاريخ فرنسا، كم من الآلام، وعبر أية حوادث دامية قد وقعت لدى تشكل الأمة، وقد حظيت أخيراً بالحرية المدنية والحرية الدينية، وأي ألق حملته فرنسا إلى العالَم؛ ومن هم عظماء الرجال النافعين الذين أنجبتهم؛ وما هي الأفكار السخية التي جعلتهم روّادها: ولكي يتعلم على هذا النحو احترام الذين كانوا عظماء، وإجلال من ألِموا في سبيل التقدم والحقيقة، وحبّ الحال الاجتماعية التي أعدّوها،

والعمل بدوره ذوداً عنها وتحسينها، وكذلك كرهه التعصب وامتهان الاستبداد. وعلى هذا المنوال ستتقد في قلب المواطنين الشباب عبادة الوطن والحرية».

«وإذا ما أُخذ علينا أننا أدخلنا بذلك السياسة إلى مقاعد الدراسة ذاتها، أجبنا أولاً أنه يجب الاحتراس من تدريس تفاصيل (الدستور)، وحتى المبادىء الأساسية لوضعنا السياسي والاجتماعي بوصفه عقائد ونماذج للكمال المطلق. ففيما يتعلق بالأولى يجب أن يكون عَرْضها عرضاً بسيطاً وجيزاً خلواً من كل تقدير. أما الأمر الآخر فالمعلم سيبين أنه ليس سوى تطبيق ما زال ناقصاً للحقائق الأخلاقية التي يكون قد جعلها تنساب بعمق إلى روح تلاميذه من قبل ـ لأن من الجلي أن هذه المفهومات تظل خاصة بالأطفال الأكبر سناً».

«ولكننا إذا واجهنا الحجة مباشرة أجبنا، فوق ذلك، أن الأمة ما دامت غير مجرد تراصف أفراد تجمعهم مصالح مادية وقوانين شرطة، بل هي فردية جمعية ذات أسباب ومبادىء حياة، فإن ما يعود إليها، على أنه حق وأنه واجب، فهو السهر على تنشئة المواطنين في جو معرفة هذه المبادىء ذاتها واحترامها. ولولا ذلك لم تكن التربية العامة سوى إعداد للفوضى. ومن الجائز القول إن جميع الأمم، في جميع الحقب، قد فهمت دورها على هذا المنوال. وقد آن الوقت تماماً إلى أن تفهم فرنسا ذلك بدورها. بل لا بد هنا من إلحاف خاص تماماً. لأن هذه الحال السياسية والاجتماعية التي أُريقت في سبيل قيامها دماء غزيرة، إن لم يُذد عنها البتة تقريباً كانت في أغلب الأحيان عرضة للهجوم في مدارسنا من جانب فئة تامة من أولئك الذين أطلق عليهم القانون اللقب الجميل بأنهم معلمون عامّون، ولئن لم تحقق هذه الحال بعد كل ما كان يرتجى منها، فإن ذلك يرجع إلى حد كبير إلى أن فكر الأزمنة الغابرة يهيمن ببراعة المناورات في كل مكان تقريباً على إعداد رجال المستقبل.

«ما أعظم الشعور بضرورة أن يكون مثل هذا التعليم في ظل ديمقراطية أقوى منه في ظل الحكم الشخصي أو الأوليغارشي! وماذا ستغدو

(الإمبراطورية) إذا لم يكن لدى الملك أية معرفة بحقوقه، ولا أي اهتمام بواجباته؟ إن شعوره بسلطته المطلقة قد يقود الشعب إلى أقصى أنواع الغلو الرهيبة، إذا لم يلق الشعب منذ المدرسة النظام القوي، المدني والأخلاقي».

«إن هذا الكتاب الصغير الذي أقدِّمه اليوم للناس يهدف إلى تجسيد هذه المشاعر التي حظيت على التعاقب بتحبيذ مجلس النواب ومجلس الشيوخ. وهو يتجه إلى تلاميذ مدارسنا الابتدائية اتجاهه كذلك إلى البنات على الرغم من صياغته في صورة دروس تجري في مدرسة بنين. ذلك ـ وأنا ألحف على هذه النقطة ـ أن معرفة الحقوق والواجبات الوطنية، والسمات العامة لتنظيمنا الاجتماعي، وعلى الأخص لمبادىء الحرية والمساواة هي معرفة ضرورية للنساء كما هي ضرورية للرجال سواء بسواء. ولئن وجب أن يكون الرجال مواطنين فإن النسوة سيصبحن ذات يوم زوجات مواطنين وأمهاتهم: ومن المهم أن تكون لدى هؤلاء وأولئك أفكار دقيقة إلى حدٍّ كافٍ عن عظمة الدور الذي يطلب من المواطن، أي من كل جزء في الوطن، النهوض به في حكم ديمقراطي».

«إن جعل المواطنين يبلغون رفعة دورهم يمثل المشكلة الأولى في وقتنا الحاضر حيث تسبق السلطة العامة معرفة الواجبات التي تفرضها وتسبق إعداد العقول إعداداً كافياً».

«فإذا نظرنا إلى الشروط التي ما برح مواطنو المستقبل يلقون بها التربية في المدرسة إلى اليوم، وجدنا أن لم يبق ثمة مجال لاستغراب الأخطاء المقترفة منذ (ثورتنا) العظمى. وإذا بحثنا عن تحديد دقيق لما يعوز هذا الإعداد، وقد أرجعوه في جلّ الحالات إلى القراءة، ومبادىء الحساب، والنحو مع بعض معلومات عن الجغرافيا والتاريخ، أدركنا أنه، بعد التربية الأخلاقية التي تسود كل شيء، إنما هو التربية المدنية والتربية العلمية».

«لقد أوضحتُ رأيي سابقاً بصدد التعليم المدني، ويبقى الأمر بديهياً

بذاته من ناحية أخرى. أما بشأن التعليم العلمي فثمة حاجة إلى بعض التفاصيل، لأن أهمية علوم الملاحظة والتجريب في تربية المواطن هي أقلّ جلاءً فيما يبدو. ذلك أن عادة الرؤية السليمة التي تقدمها العلوم الطبيعية، وعادة وضع الأشياء موضعها الصحيح، تنطبق على حوادث السياسة الجارية انطباقها على أشياء الطبيعة، على قدر سواء. وإن عادة ألاّ يقبل المرء إلا بالبراهين التجريبية، وهي ناجمة عن العلوم الفيزيائية، تجعله مصِرّاً بصدد النظريات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية شأنه بصدد نظريات العالَم الفيزيائي».

«إن العلوم تدفع الفكر دفعاً عميقاً بأفكار القاعدة، والقانون، والتطور، وهي تهدم أفكار النزوان، والمعجزة، والثورة. وما يحدث ثمة أشبه بنوع من غريزة فكرية تحذِّر من نظريات التخليط وعادة تغيير المنظور، ولذلك نتائج مهمة من وجهة النظر المدنية. فعندما يتعلم الطفل من دراسة علوم الملاحظة والتجريب عبادة القانون، وعندما سيعرف من منبع أكيد أن لكل نتيجة سبباً سابقاً، لن تخشوا، بعد طرد نزوان الطبيعة، ألاّ يصبح هذا الطفل إنساناً ومواطناً قابلاً ذلك في المجتمع. كلا، إنه عندما لن يؤمن بالمعجزة فإنه لن يؤمن بشيء يُرجى من الانقلاب الصادر عن السلطة أو من الشارع».

«وفي الواقع، ما المعجزة إن لم تكن، بصرف النظر عن فكرة الجريمة انقلاباً في الطبيعة؟ ما انقلاب الدولة إن لم يكن معجزة في المجتمع؟ إن الفكرتين مترابطتان: لقد جاءتا في إثر التعليم اللاعلمي وستتلاشيان أمام التعليم العلمي».

«ولهذا السبب فإنني أظهِر في الوقت ذاته أن الحاضر موجَّه مثله إلى الأطفال، إنه «**درس أولي عن العلوم الفيزيائية والطبيعية**». وأعتقد أنني بذلك اشتغل من أجل عمل واحد بوسيلتين مختلفتين في الظاهر: إعداد المواطن وهكذا الوتدان هما أيضاً مختلفان في الظاهر أحدهما عن الآخر، ويلتقيان في عمل مشترك: الدعامة المتينة للبناء.

«أجل، إن الإعداد الأسرع الممكن للمواطنين من سادة تفكيرهم، الواثقين بحكمهم، الراسخين معرفةً بحقوقهم وشعورهم بواجباتهم، ذاك ما ينبغي أن يكون اليوم شاغل كل وطني حقيقي. ينبغي أن يُحسن إهمال كل شيء في سبيل هذا العمل الملحّ وذي المنفعة القصوى. كل شيء، حتى متع الاكتشاف الحرّ في المناطق التي ما زال العلم يجهلها. كان أحد أعضاء (المؤتمر الوطني) يقول: «لو كنّا أمرنا بتربية الشعب لكانت حياتنا كافية». أجل، إن التشريع أمر جيد وضروري. ولكن لا بد من التنفيذ بوجه خاص. وأنا قد عملت على ذلك من جانبي: آمل ألاّ تبقى جهودي المخلصة غير مجدية!».

إن كتاب (بول برت) المتداول يوضح ذلك بعنوان لا يعلّم إلا «المفاهيم الأساسية» للتربية المدنية. وهذه المفاهيم سبعة تقابل الفصول السبعة لكتابه. الأول يتناول «الخدمة العسكرية والوطن». والثاني «العدالة». والثالث «المجلس النيابي، والقانون، والحكومة». وفي الفصل الرابع توضيح ومعارضة لنمطين من الحكومة: «الجمهورية والملكية». أما الفصل الخامس الذي يعترف مؤلفه بسمته المملّة التي لا تنكر، ولكنها نافعة، فإنه يتناول «الإدارة والدولة والأقضية والمحافظات». والفصل السادس فصل إيديولوجي على نحو أعظم لأنه يشرح صيغة الجمهورية: «الحرية والمساواة والإخاء». وأخيراً، الفصل السابع الختامي وقف على «الجمهورية»، يليه نص «إعلان حقوق الإنسان والمواطن».

قرأنا في التصدير أن (بول برت) يريد أن يسرّب إلى الطفل «عبادة القانون» أي المحاكمة التجريبية والبرهان. وهذا القول ليس صيغة بيداغوجية مجردة. وهو ذاته يضعها موضع العمل. لأن هذه الخطة تعكس تماماً مسعى استنتاجياً أن جميع الواجبات التي تؤلف كنه التربية المدنية تمتح مسوّغها أو سببها من (الثورة) في آخر المطاف.

إن كل فصل من فصول هذا الكتاب المتداول ينقسم إلى دروس متفاوتة

العدد. من ذلك أن فصل العدالة لا يضم سوى ستة، بينما يشتمل الفصل الأخير على خمسة عشر. ثم إن هذه الفصول متصلة الأفكار إذ يرجع كل منها ويعمّق المفهوم المبحوث في الدرس السابق. زد على ذلك، وبحسب التقاليد البيداغوجية أنها حوارات بين المعلم والصف، أو أيضاً، كما نجد الأمر قد أوضح بدقة تحت عنوان الكتاب، إنها «أحاديث المعلم مع تلاميذه»، لأن هذه الحوارات تريد أن تكون حيّة. فهل استطاع (بول برت) حمل الحياة إلى هذا التعليم؟

وإليكم مثلاً مستمداً من الفصل الأول، والدرس الأول. عنوانه، «على كل إنسان أن ينهض بالخدمة العسكرية».

«أبنائي، سيادة المفتش كتب لي أن أمنحكم عطلة غداً. ستجري المناورات الكبرى، وستحتل الكتيبة 82، وفرقة من الفرسان، ونصف بطارية مدفعية، ستحتل القرية. وعلينا أن نكون كلنا هناك لتحية العَلَم الفرنسي. ثم يوجد بين هؤلاء الجنود الشبان أبناء من هذه المنطقة، وستُسرون كثيراً بمعانقة إخوانكم وأبناء أعمامكم. ولا سيما (جاك) الذي سيرى غداً أخاه الكبير وزوج أخته، إذا لم أخطىء؟

- آه. أجل يا سيدي، لم يمض على زوج أختي سوى أيامه الثمانية والعشرين، أما أخي (هنري) فهو عريفه، وهي ستأتي لتحمل أخباره إلى والدتي، وهما تذرفان الدموع.

- ولكن يا سيدي ماذا كان (بيير) يريد، وهو حوذي السيدة؟

- وماذا كان (بيير) يقول؟

- كان يقول: إنه ليس من العدل أن يكون شاب متعلم ثري مثل سيده الشاب، أن يكون جندياً، وإنه كان من الجائز فيما سلف شراء بديل عنه. فماذا كان ذلك، بديل؟

- يا بني، كان إنساناً يُعطى مالاً ويخدم في الجيش عوضاً عن المجنّد الشاب القادر على ابتياعه بالمال، وإذ ذاك لم يكن الجنود إلا من الفقراء. كانوا يخدمون مرتين: يخدمون لحسابهم أولاً، ولحساب الأغنياء الذين يحلون محلهم في الجيش، وذلك في السلم كما إبان الحرب.

- ولكن يا سيدي هذا هو غير العدل، وكان (بيير) مخطئاً جداً.

- في الواقع، ولهذا فإن الجمهورية قد غيّرت كل ذلك: البديل العسكري، هذه التجارة الشائنة بالشخص الإنساني، المقبولة، المموَّهة إلى حد كبير أو صغير حتى سنة 1872، وكما ترى، لم يمض وقت طويل. إذ ذاك قرر **المجلس الوطني أن على جميع المواطنين من ذوي الأعمار العشرين سنة أن يخدموا العَلَم خلال خمس سنوات، وأن كل الناس يمكن أن يُدعوا في حال الحرب، حتى الأربعين من العمر. وليس من استثناء إلا للعاجزين.**

- وبالنسبة للمعلمين ولرجال الدين، أليس كذلك يا سيدي؟

- أجل يا بني. ولكنني آمل تماماً أن يكفّ ذلك، بالنسبة للمعلمين على الأقل، إذ ليس لي أن أتحدث عن رجال الدين. إن ذلك يبعث على إذلالنا، وقد طالبنا كلنا تقريباً بأن لا نكون موضع استثناء».

والكتاب الثالث المتداول الذي نقدِّمه هو كتاب (جول ستيج) Jules Steeg إن (جول ستيج) صحافي، وهو بهذا الوصف على الأقل، يسهم في «معجم البيداغوجيا» لـ(بويسون). وهو سيشغل مناصب المفتش العام للتربية العامة ومدير (المتحف البيداغوجي). ثم إنه، وبهذا اللقب، نشر كتابه المتداول عن الأخلاق، نائب (جيروند). أترى أن هذا الانتماء الجغرافي هو الذي أتاح له معرفة تقنية ومفصَّلة بصناعة الخمر؟ هذا جائز حقاً. وفي كل حال، استعمل ذلك استعمالاً أخلاقياً ما دام قد نشر سنة 1896 كتاباً صغيراً جيد الإحاطة جداً بالموضوع بعنوان رادع: **«أخطار الإدمان الكحولي»**.

ظهر كتاب (جول ستيج) في الأخلاق سنة 1882، وهو موسوم بعنوان متسق الاتساق كله مع قانون 28 آذار/ مارس: «التربية الأخلاقية والمدنية». وقد أوضح بدقة تحت هذا العنوان أن الأولى ـ الأخلاق ـ تتصل بالإنسان، بينما الأخرى ـ التربية المدنية ـ ينبغي أن تستهدف تكوين المواطن. وهاتان العمليتان تتعاقبان في الزمان ـ كما في الحياة ـ وفي الكتاب. وإن خطة الكتاب تتبع هذا النظام بحذافيره. ويسوّغ المؤلف ذلك بقوله:

«إنما التعليم بالدرجة الأولى هو موضوع هذا الكتاب الصغير. وكل ما بقي ذو أهمية كبرى، وهو ذو أهمية قصوى. ينبغي أن يتعلم أطفالنا مبادىء العلوم واللغة والحساب والجغرافيا والتاريخ. ولكن ما لا يتعلمونه في المدرسة قد يطالعهم كسبه في الحياة. وقد رأينا راشدين ينهضون بصنوف تقدم مدهشة في المعرفة التي كانوا أهملوها في طفولتهم. والأمر غير الأمر في الأخلاق. ولا مناص من طرح أسسها في الطفولة. أما فيما بعد، فيكون قد فات الأوان».

عندما كان كتاب التعليم الديني أصل التربية كانت الأخلاق تختلط بالعقائد اختلاطاً يحول دون تصور فصلها عنها. وكان ذلك يثير تهمة التورط حتى في الكفر. أما اليوم فإن التربية الدينية اختيارية. والتربية الأخلاقية لا يمكن أن تلقى المصير ذاته. فليس بمقبول الاستغناء عنها. الوالدون لا يريدون ذلك، والدولة لا يمكن أن تسمح به.

«الأخلاق في كل مكان. إنها موجودة في جميع الكتب المدرسية، في كل كتب التاريخ، في جميع المجموعات الخاصة بالأطفال: إنها في كل العقول، ولكنها في حال انتشار في كل مكان. والأمر هو أمر استخلاصها وعرضها في مبادىء قصيرة واضحة، أمر أن نترك في عقل الطفل مفهومات صحيحة جلية، أن ننيرها ببعض الأمثلة، وأن نظهِر مداها ونتائجها.

«هذا ما حاولناه في هذا الكتاب المتداول المتواضِع. وقد اتَّبعنا فيه

البرنامج الرسمي لدور المعلمين، أولاً لأنه برنامج أُجيدت دراسته واستنباطه وإتمامه. وثانياً لأنه بدا لنا أن من الأيسر على المعلمين أن يعرضوا الدروس بحسب النظام الذي سمعوها به ودرسوها.

«لقد وددنا أن يكون من المتاح لنا أن ننقل في هذه الصفحات القليل من النار المقدسة التي لا تكون الأخلاق دونها سوى سرد لفظي جاف، ضئيل التأثير في العواطف وفي الحياة.

«ليس الأمر كل الأمر في معرفة الواجب، بل تنبغي محبته: ينبغي الولع بالحياة الشريفة، بما هو جيد وجميل، بما يتخطى الأفق الضيق للحظة الراهنة والوجود الفردي.

«ليس في وسع كتاب مدرسي الادعاء بالقدرة على الإيصال إلى الهدف: وإن غاية ما يصبو إليه هو الإرشاد إلى الدرب وأن يكون للمعلمين مناسبة وموضوعاً لأنبل تعليم ينهضون به.

«في عقب كل درس بضع تمارين يمكن أن تؤخذ حرفياً بشكل جاف، أو أن تُوسّع بصورة غير محددة تبع درجة ثقافة المعلم والتلميذ، وهي ستصلح محكًّا لمعرفة هل فُهِمَت الأفكار الرئيسية وأنجبت مصدراً لتأملات فكرية نافعة. وعلى هذه التمارين خاصة أن تبين أية درجة من السؤال يكون من النافع طرحها على الأطفال لاستثارة ذكائهم.

«لقد ألحقنا بكل درس من دروس الصفوف الأقل تقدماً مسرداً لغوياً صغيراً لشرح الكلمات الأبعد عما يألفه الأطفال.

«وعندما يكون التلميذ قد تعلم ما ينبغي له ذاته، وما ينبغي للآخرين، خليق به أن يتعلم القوانين السياسية لبلده لأنه قادر على أن يفهم عظمتها وضرورتها. فبعد الواجبات تأتي الحقوق.

«هنا المهم بوجه خاص هو التعليم بالحادث، التعليم بالتاريخ، وبالنصوص بأكثر منه بالنظرية. وعلى الطفل الذي يتعلم في المدرسة التمارين

العسكرية التي سيختصر بها تعليمه كجندي، عليه أن يتعلم فيها كذلك الحوادث والمفاهيم التي ستيسر له حسن استعمال حقوقه كمواطن.

«بين التربية الأخلاقية والتربية المدنية رباط صميمي لا تنفصم عراه. وإن الذين يودون في العادة فصل التخلق عن السياسة ضالون كل الضلال. وهذه الممارسة كانت بلا ريب توائم النظم المخلوعة: كان في وسع فن السيطرة على الناس الاكتفاء بالبراعة حصراً. أما في الديمقراطية حيث لكل امرىء حصته من السيادة والمسؤولية، فالأمر بالدرجة الأولى هو أن يحكم نفسه بنفسه: ومن الجلي أن الاسم الحقيقي لحكم المرء ذاته هو الأخلاق.

«إن (جول ستيج) ينتمي إلى حركة (بيكو) و(بويسون) ذاتها: «البروتستانتية الليبرالية». وفوق ذلك إنه كان يشترك مع هذين الرجلين بإعجابهما الكبير بـ (كينه) Quinet. وقد وضع كتاباً خاصاً عن (كينه) كما كتب نبذة عن سيرة حياته في «المعجم البيداغوجي الجديد». ونجم عن ذلك أننا نجد في كتابه المتداول انعكاساً ـ لا يضاهى لما يدعوه (بيكو) ـ والذي نشره في (فونتيني ـ أو ـ روز) «للروح العلمانية في التربية». وهذه الروح «تتوخى تكوين أناس، أي عقول حرّة خاضعة للعقل، ضمائر حرّة خاضعة لقوانين الأخلاق العقلانية، أناس لائقين للحياة (طبيعة، أسرة، فن، علم) ولا سيما للحياة الاجتماعية، لخدمة الدولة...».

ينمّ عن ذلك أسلوب كتابه. إنها دروس تستعمل الأسلوب المباشر للحوار بلا ريب ولكن الدعاة غير محدّدين بصراحة: المعلم يتكلم على نحو مغفل مخاطباً حشداً غفيراً ولكنه مغفل كذلك. ومن ناحية أخرى فإن هذه اللهجة توائم مواءمة أفضل المراد بثه: نوع من النُّظُم الأخلاقي الذي تُشرح مبادئه بوضوح.

ينطوي الكتاب على خمسة أقسام تمضي من النظري إلى العملي. القسم الأول مختزل عن الفلسفة العامة لأنه يتناول موضوعاً مجرداً تماماً: «معرفة

الإنسان». وقد استطاع (ستيج) أن يجمع فيه، على نحو يتاخم المفارقة، شهوية القرن 18 مع وجهة نظر (ديكارت). وفي الواقع، يبدأ هذا القسم بوصف النشاط والحساسية الفيزيائيين اللذين ينبثق عنهما ذكاء الإنسان. وينتهي بدرس عنوانه «الفكر والجسد». ومن البيّن أن الغرض هو إظهار أن الفكر هو خاصة الإنسان المتميز عن العجماوات، وأنه ينبغي أن يسيطر على الجسد، وأن الملكة التي تهيمن على هذه العملية هي الإرادة، وهي موضوع الدرس قبل الأخير من هذا القسم الأول من الكتاب.

ولهذا المفهوم في البيداغوجيا أهمية كبرى. وقد رأينا أن (فرديناند بويسون) يوقف عليه سنة كاملة من دروسه في السوربون. وبعد فترة وجيزة سيخصص (آلان) Alain له كذلك في دروسه عن «بيداغوجية الأطفال» مكاناً مهماً.

القسمان التاليان من الكتاب يتناولان الأخلاق على نحو مباشر أعظم: المبادىء العامة أولاً، ثم «تطبيق الأخلاق» أي الواجبات. وهذا القسم (الثالث) ينتهي بموضوع حرج وقد وضعه من ناحية أخرى (بول جانه) في البرنامج «الواجبات الدينية». وإليكم كيف يتصورها (ستيج):

«لقد رأينا سابقاً أن على الإنسان واجبات نحو جميع الكائنات. فهل علينا واجبات نحو الله؟ أجل، حقاً.

«إن علينا أن ننتمي ونمتلىء إعجاباً وعرفاناً أمام هذه القدرة المطلقة. وهذا ما ندعوه باسم الدين.

«إنه واجب ديني أن نعجب بالطبيعة ونعبد صانعها، وأن نستسلم بكل كياننا بالانفعال أمام أجواز الفضاء ذات النجوم المتلألئة من حولنا والقانون الأخلاقي الذي يملأ أرواحنا. إن من يمرّ بارداً غير مكترث وسط هذه الروائع فيقصر عن أنبل واجباته ولا يكون إنساناً.

«إنه لواجب ديني أن نحب الناس، إخواننا. .

«إنه لواجب ديني أن نحب كل صالح. .

«إنه لواجب ديني أن نثق بالمستقبل. .

«ولكن هذه الواجبات واجبات شخصية، ولا علاقة لها بأي شيء خارج ذواتنا. ولا يحق لأحد أن يمليها علينا، أن يفرضها علينا، أن يتدخل في طريقة أدائنا لها، أو عدم أدائنا. إنها قضية بين الله وبيننا. فالدين شعور صميمي، ينبثق من قلب الإنسان ويُبعد بعناية صارمة كل سلطة خارجية.

«وسواء أكنا متدينين أم غير متدينين، نفهم الدين أو نمارسه على شاكلتنا، أو أننا لا نمارسه إطلاقاً، فلا يحق لأي قانون أن يتدخل في ذلك. ولكننا نحن أيضاً لا يحق لنا التدخل في عبادة الآخرين ولا بإرغامهم على العبادة أو على الصلاة تبع نهجنا. إن جميع العبادات حرّة، وينبغي أن تبقى على هذا المنوال.

«إن الاضطهاد الديني جريمة بشعة لأنها تنتهك أقدس ما في الإنسان: وجدانه. وإن فرض أو منع عقيدة دينية هو عبث وإثم على قدر سواء، لأن الإيمان ليس بشيء إن لم يكن حرّاً، وعندما يكون الإيمان صادقاً لا يستطيع أي عنف في العالَم أن يهدمه.

«تلك هي واجبات الإنسان العامة تجاه الله. أما الواجبات الخاصة التي توجبها شتى الديانات فإنما يُكلّف بتعليمها الكهان أو تُكلّف الكتب المقدسة المعترف بها في كل دين.

إن إحدى صعاب الأخلاق العلمانية هي أنها تُعلّم، شأنها شأن أية مادة دراسية، في إهاب دروس. وهذه الدروس تصدر بالضرورة من خارج. ولكن النتيجة التي ينبغي أن تؤدي إليها إنما تقع على الطرف الأقصى المقابل لهذا

المسعى. إن الأخلاق، كيما تكون ناجعة، وقد قرأنا ذلك قبل هنيهة، تفرض ذاتها على كل واحد من داخل ذاته. وفي وسعنا أن نقول: إن كل تربية أخلاقية تقوم بوجه الدقة على تحويل المسعى الأول إلى المسعى الثاني. وهذا يعني أن تعليم الأخلاق يحمل ثمرته في ذاته.

القسم الرابع من كتاب (ستيج يتناول أخيراً «التربية المدنية». وفي القسم الخامس الأخير نطالع بعض المفاهيم الأساسية من الاقتصاد السياسي: إنتاج الثروة والمبادلة والاستهلاك. وبعد مرور بضع سنوات، في عام 1896، قام (جول ستيج) بطباعة جديدة لكتابه. ولكنه غيّر عنوانه فأصبح «**كتاب الأخلاق للمواطن الصغير**». وأضاف إلى كل درس «حكاية صغيرة تفسيرية» وإليكم مثلاً عن «أنواع الجزاء في الأخلاق».

«كان (لويس) طفلاً صغيراً لطيفاً، نشيطاً، أميناً، ذكياً. وكان أبوه دبّاغاً في بلدة امبواز الصغيرة. وكان من الممكن أن يتعلم الطفل مهنة أبيه ولكنه كان يحب الرسم والقوانين. وقد قرروا أن يتابع تحصيله فكان واحداً من أفضل تلاميذ صفه، مطيعاً ومجتهداً».

«أصبح فيما بعد عالماً، أحد كبار العلماء في العالَم. وقد جدّد الطب بكشوفه، واخترع وسيلة لحماية دود القز من الأمراض التي كانت تأتي عليها، وأنقذ القطعان من الموت بالجمرة، وشفى الرجال والنساء والأطفال من عضّ الكلاب المسعورة».

«لقد كان متواضعاً وطيباً، ذا سلوك مثالي وضمير حيّ ومخلص. جبينه ناصع وقلبه راضٍ ولم يكن يحيا إلا من أجل العلم والإنسانية. وقد شاخ محاطاً بجميع أنواع الإجلال السابغ. ومن الممكن أن نقول عنه:

«لا شيء يعكر صفو نهايته، إنها مساء يوم جميل».

«وقد أجرت له فرنسا جنازة وطنية حضرها رئيس الدولة كما حضرها

ملوك وأبناء ملوك كانوا يمرون بباريز وصحبوه مع الجيش في موكبٍ رائع. والاسم الماجد لـ(لويس باستور) Louis Pasteur سيحيا إلى الأبد بعرفان من الناس».

في سنة 1883 حرّم (الڤاتيكان) الكتب المتداولة الثلاثة التي حلّلناها، وهذه الكتب هي أصل «الرسالة إلى السيد المعلم» الشهيرة التي كتبها (جول فرّي) في شهر تشرين الأول من العام ذاته. وقد كانت هذه الرسالة «مصحوبة بقائمة الكتب عن الأخلاق التي وافقت عليها الوزارة، وكان بينها بالطبع التي حرّمتها (الكنيسة).

وقد لقي الكتاب الرابع الأخير المصير ذاته: «**التربية الأخلاقية والمدنية للفتيات**» (للسيدة هنري كرفيل) Mme Henry Gréville.

هذا الكتاب، على خلاف الكتب السابقة، لا يتضمن مقدمة أو تصديراً، بل ولا مدخلاً، والمؤلفة تمضي مباشرة إلى الموضوع بفصل متعدد المناحي ـ «الإنسانية ـ الوطن ـ الأسرة». وفيما يلي مجمله:

«الإنسانية تتألف من أفراد يتحلى كل واحد منهم بفرديته ـ الوطن هو البلد الذي تقطنه أمة مؤلفة من مواطنين ـ الوطن يعطينا شعور التضامن. وهو أسرة كبيرة للناس ـ الأسرة جماعة أفراد يشدّ بعضهم إلى بعض روابط الدم أو المصاهرة».

وهذا الفصل هو أول الفصول الستة عشر التي يضمها القسم الأول من الكتاب، وهو يبحث موضوع «الفرد». القسم الثاني يتصل بـ«الدولة» وينتمي إلى التربية المدنية التي يختلف برنامجها بعض الاختلاف عن كتاب متداول آخر. وينفرد القسم الثالث بأنه وقف خاص على الفتيات، وعنوانه «الفتاة والمرأة في المجتمع». هنا تتكشف السيدة (كرفيل) عن أصالة ضئيلة. وعبثاً حاولت وصم «المرأة القديمة» بمقابلتها بالمصير الأفضل «النساء الوقت

الحاضر»، فالكتاب بأسره درس طويل يحثّ على الصبر وينتهي بالخاتمة التالية:

«ما إن تدع الطفلة الصغيرة المهد لتمشي بقدميها الصغيرتين حتى ساعة وفاتها في صفائها جدةً إلا وتمرّ بمحن شتى، عرفت أفراحاً ولكنها تحملت أيضاً صنوف العناء. إن الأرض التي نسكنها هي مكان العمل. إنها جحيم وسيع يحرق حيوات بشرية بدل الفحم، وبذلك ينهض التقدم ببطء. ومن شأن كل حياة أن تقدم نصيبها من الحرارة إلى البشرية كلها كما تلقى حصة من حرارة الآخرين. وإنه لمبادلة دائمة من الخدمات والأفكار والعواطف، وحيث لا يضيع شيء.

«لا شيء يضيع، هذا ما ينبغي أن يشجع جميع الذين يشعرون بالتعب على المضيّ في الدرب الأشدّ قسوة. لا شيء يضيع مما نصنع، مما نعاني: حتى جهودنا العقيمة، وحتى إخفاقاتنا، عندما نريد أن نسمو نحو الخير، وإذا بنا نسقط من جديد لأننا لم نشأ مشيئة القوة الكافية، وكذلك لأننا لم نُدعم أحياناً الدعم الكافي في اللحظات العسيرة. وهذه الجهود وهذه الإخفاقات تبين أيضاً مدى صعوبة النجاح في سبيل الخير. وهي تصلح كذلك نماذج للآخرين إذ تنذرهم بألاّ يعملوا كما عملنا.

«ولكننا عندما ننجح، فإنما نكون عندئذٍ نافعين! وإن مثالنا وتاريخ نضالنا الشجاع، والسعادة التي توَّجته في آخر المطاف، كل أولئك يسمو ويشرّف الذين يحذون حذونا على درب الحياة، وأولئك الذين سيأتون من بعدنا.

«ينبغي أن تكون المرأة مثلاً. تحجزها في البيت واجباتها ابنةً، وزوجةً، وأمّاً. فهي لا تستطيع إخفاء حياتها. وإن أفكارها وأعمالها ينبغي أن تكون كتاباً مفتوحاً أبداً. وفي هذا الكتاب يترتب على الزوج والأولاد أن يقرأوا في كل وقت المشاعر الرفيعة، واحترام الواجب، والصبر والإخلاص.

«الصبر، لأن الصبر فضيلة نسوية بالدرجة الأولى. وقد جعلت الطبيعة

والقوانين المرأة لتصبر. فلتصبر بهذا التجلد المرحِ الذي يمنحها القوة في وجه المآسي الصغيرة للحياة.

«أما الإخلاص فإنه ما تأمر به غرائز المرأة في الشفقة على من يألمون، وحاجتها إلى بذل العطف على مَن تحب. ولكن أترى المرأة تلبي واجباتها وتستجيب لكل ما يُنتظر منها إذا أخرجت الوطن عن غرائزها في الإخلاص؟

«وكيف لا يُحب هذا الوطن الذي يمسك بشغاف قلبنا بجميع المشاعر الإنسانية. إنه يأخذ أبناءنا وأزواجنا. ونحن نقدمهم له بحبور التضحية التي لا بد وأن يكون قد شعر بها كل كائن بشري إذا أراد أن يكون جديراً بالتقدير والشرف.

«إننا نحب هذا الوطن الغالي. ولمزيد حبه ينبغي المزيد من معرفته. ينبغي العيش معه كما نعيش مع الدنيا وأصدقائنا. ينبغي أن يكون فكرة ثابتة نُرجع إليها جهودنا التي لا نجرؤ على بذلها من أجل ذواتنا.

«ولكي يكون الوطن عظيماً يجب على جميع المواطنين أن يكونوا شرفاء. النساء يربِّين أبناءهن وعليهن أن يغرسنَ في الأرواح الصغيرة لمن سيغدون مواطنين الاحترام العميق للقوانين، وحب البلاد، وعبارة الواجب، وجميع هذه الأمور التي دونها لا يستطيع أحد أن يكون إنساناً طيباً، ولا مواطناً صالحاً.

«هناك، في الصمت وفي حنايا البيت ستهب المرأة ابنها حياة جديدة، هي الحياة الأخلاقية التي تسمو فوق الحياة الأخرى، وبدونها لا تفيد الأخرى شيئاً.

«وعندما يحين يوم التضحية، لنعرف النهوض بها دون صخب ـ دون ألم ولكن دون ضعف. عندما عرفت نساء قرطاجة أن السفن تعوزها الحبال كي تسير إلى العدو، قصصن شعورهن الرائعة وصنعن منها حبالاً. إننا نعطي أكثر من ذلك، نحن، عندما نعطي كل ما نحب. ولكن نساء فرنسا اللواتي

تربَّين من هذا الوطن ذاته، وسمون بمعرفة قوانين الواجب والشرف، وقد منحن من الحضارة في هذا الوقت، وقت أنواع التقدم، أنهن أمر آخر غير نساء قرطاجة!

«جميع التضحيات بسائق الواجب، من أجل الشرف، وأجل الوطن. وعلى الرغم من أن هذا الشعار يبدو وكأنه تقشف، فإنكم ستجدون في إنفاذه مشاعر من الفرح جد عظيمة، وجدّ نقيّة حتى أنكم لن تنالوا بسواها».

الفصل الثالث

أخلاق المدرسة

ظهر عام 1872 كتاب صغير بعنوان دقيق متواضع: **بعض كلمات في التربية العامة في فرنسا**، من تأليف (ميشيل بريال) Michel Bréal الأستاذ في (كوليج فرنسا).

يحدّد المؤلف في المقدمة موضحاً أن نشره كتابه غداة الحرب لا يعود إلى أن الحرب هي التي حملته على تأليفه. فقد كان قد فكّر في هذه المسائل منذ زمن طويل. وبالرغم من ذلك فإنه يشير إلى أن الحرب هي التي جعلت من الملحف في جميع البلدان بحث مسائل التربية، ولا سيما مسائل التربية العامة. ولذا فإن كتابه يخرج بدقة في هذه المرحلة. وهو يُهيب بفرنسا، بالطبع، بألاّ تدع هذه اللحظة تفوت دون إعادة صهر التربية العامة وطرائق التعليم صهراً تاماً.

لقد كانت حرب 1870، فيما يبدو، حادثة متميزة الأهمية بصدد المسألة المدرسية. وقد رأينا أن (جول فرّي) قد ألقى سنة 1870 أيضاً خطابه الأول عن التربية وعالج فيه، كما رأينا «المساواة في المدرسة». وقد قيل كذلك إن هذه الحرب هي التي قادت أناساً، مثل (بول برت)، إلى التضحية بمصالحهم الخاصة وبأذواقهم الشخصية، لينصرفوا إلى السياسة، وبوجه خاص إلى

السياسة المدرسية. وقد أسهم ذلك كله في جعلنا ندرك على نحو أعظم المنزلة التي يشغلها مفهوم الوطن في دروس الأخلاق في المدرسة الابتدائية. فهذا المفهوم لا يني يُذكر وتُبرز مكانته. وفي سبيل إيضاح هذا المفهوم إيضاحاً مشخَّصاً يعمدون إلى مقارنته بالأسرة. ومن ذلك بضعة الأسطر التي قرأناها سابقاً عن الأسرة ـ في كتاب (غابريل كومبايره) ـ وقد كتبها (أرنست برسوت)، إنما هي مستخرجة من نصٍّ بعنوان الوطن. وفي سبيل هذا الجمع المنهجي بين الأسرة والوطن تضطلع أخلاق المدرسة بمهمة نقل عواطف نسمها بأنها طبيعية ـ العواطف التي تسود الأسرة، أي محبة الوالدين الأبناء، وبالمقابل محبة الأبناء والديهم ـ نقلها إلى مجال أرحب وأكثر اتساماً بالمواضعة، مجال المجتمع. إننا نعرف أن الأسرة تُعتبر بمثابة الأصل، الطبيعي كذلك، للمجتمع الذي ينتمي إلى الصنعي في هذا التصور.

إن (ميشيل بريال) عالِم لغوي في العصر الذي لمَّا يصبح هذا المبحث بعد علماً مستقلاً. وهو يُعنى، أكثر ما يُعنى، بعلم الدلالة، أي بمعنى الكلمات، وفي وسعنا أن نذهب إلى أن هذا الاهتمام العلمي، هو الذي جعله شديد الانشغال بالتعليم وبدور المدرسة. وليس من الغلو في الواقع القول بأن المدرسة تقدم للطفل لغة جديدة، طرازاً جديداً من الإعراب عن النفس والتعبير عن الأشياء. ولا مناص من أن تدين هذه اللغة الجديدة ببعض صلة باللغة السابقة ـ اللغة المألوفة ـ ولكنها تغيرها كذلك. وبهذا الصدد يمكننا أن نقرأ في هذا الكتاب الملاحظات التالية:

«لقد قلنا سابقاً إنه ينبغي ألاّ تُعلَّم اللغة الفرنسية كما لو أنها نوع من اللاتينية، وإنما يجب سندها قدر المستطاع باللغة الشعبية التي تصححها وتكون مثالاً لها. وهذه اللغة الشعبية تبتعد في جلّ محافظاتنا ابتعاداً بيّناً عن اللغة الفرنسية بالمعنى الدقيق، وذلك في النطق وفي المفردات سواء بسواء. وغير خافٍ أننا نريد أن نتكلم لهجات ظلّ الجهل خلال زمن طويل يعدّها نوعاً من الفساد أو من مسخ اللغة الفرنسية، ولكنها اليوم، بفضل مفهومات أصح،

بدأت يُنظر إليها من ناحية حقيقتها، أي بوصفها لهجات ليست أقلّ قدماً ولا أقلّ انتظاماً من اللغة الفرنسية بالمعنى الدقيق، وهذه ذاتها كانت لهجة (جزيرة ـ فرنسا) وقد غدت اللغة الأدبية لبلادنا، وأن جلّ معلمينا يعلمون اللغة الفرنسية كلغة تسمو على اللهجات، حتى أنه لا يخطر في البال لحظة واحدة فكرة موازنتها بها. فاللهجة في نظرهم شيء مرفوض، أو أنها إذا ما تحدثوا عنها وصموها بأنها خصم ينبغي القضاء عليه. وأن التلميذ الذي يلج المدرسة وهو يتكلم لهجته يُعامل كأنه لم يجلب معه شيئاً، بل كثيراً ما يُلام على ما جلب معه، ويُفضل جانب الصفحة البيضاء على هذا الكلام اللاشرعي الذي ألِفه.

«لا شيء أزعج ولا أضلّ من هذه الطريقة في معالجة اللهجات. فاللهجة أبعد عن الإضرار بتعلم الفرنسية، بل هي أنفع مساعد، ولن يكون من العسير البرهان على أنه، حيثما توجد لهجة، فإن تعليم النحو، إذا ما أجدنا القيام به أبسط إجادة، سرعان ما يصبح أمتن وأكثر تشويقاً. إننا لا نجيد معرفة لغة إلا بتقريبها إلى لغة أخرى من أصل مشترك. ومن شأن اللهجة، إن وُجدت، أن تقدم الطرف المطلوب للمقارنة. وستجعل بعض القواعد التحويلية التي يقدمها المعلم، ستجعل التلميذ قادراً على العثور على روابط القرابة التي تربط اللغتين».

كل ما كتب (بريال) عن تعليم «اللغة الفرنسية» ـ الفصل الذي متحنا منه الأسطر السابقة ـ يمكن نقله إلى الأخلاق. فالأخلاق، شأنها شأن اللغة، هي نوع من التراث. وقد كرّر (جول فرّي) القول كثيراً: الأخلاق تأتينا «من آبائنا وأمهاتنا». وبالرغم من ذلك، ينبغي تعلم الأخلاق تعلماً منهجياً في شكل دروس خاصة، مثلما حال اللغة تماماً. ولكن هذه الدروس الأخلاقية عسيرة جداً لأنها ينبغي أن تأخذ بالاعتبار، بآن واحد، هذا الجانب المألوف ـ بل العائلي من الأخلاق مع نفحها اهتماماً جديداً، اهتماماً نظرياً أكبر. وقد بان لنا، من ناحية أخرى في الفصل السابق أن حالات النجاح في هذا المجال حالات جدّ نادرة.

يذكر كتاب (ميشيل بريال)، من حيث بناؤه، المدرسة الوحيدة المستمرة والشاملة ثلاث مراحل: من المدرسة الابتدائية إلى الكليات مروراً بالثانوية. ويدخل (بريال) بالطبع إلى جميع أنواع التفاصيل التقنية: في تعليم اللاتينية والإغريقية، تعلم الشعر اللاتيني واليوناني، الترجمة إلى اللغة الأجنبية، الترجمة من اللغة الأجنبية، تعليم التاريخ والجغرافيا أو أيضاً اللغات الحية. بل إنه يوقف فصلاً برأسه على الحياة الداخلية التي يفضح محاذيرها الأخلاقية: «إن من باب إساءة معرفة الإنسان أن نرجو قسره على فعل الخير بمراقبته في كل الأوقات: فالثقة وحدها تسمو بالنفوس».

جليٌّ أن هذا الكتاب قد قرىء كثيراً في فرنسا، وهذا ما يتضح على الأقل من الخطاب الذي ألقاه (جول فرّي) (خطاب 2 نيسان/أبريل 1880 ووجهه إلى مديري ومديرات معاهد المعلمين):

«أيها السادة مديري معاهد المعلمين والسيدات والمديرات، أود أن أقول قبل أن أغادركم ما يجول بالتأكيد في عقولكم، وما هو في قلوبكم، وما تعرفونه وتشعرون به مثلي، والذي على الرغم من ذلك ينبغي قوله لكم من قِبل من يشرفه الشرف الأعظم أن يدير الآن دور التعليم القومي! ما ننتظره منكم، وجهة النظر السائدة، الهدف الرفيع الذي من أجله نستنهض هممكم وكل ولعكم السخي بالتقدم والنور، ها هو: نريد منكم ألاّ تكونوا معلمين وحسب، بل مربّين!

«إننا نريد أن ذاك النمط من المعلم الذي كان الأستاذ (ميشيل بريال) ينتقده قبل بضع سنوات نقداً رهيفاً جداً في كتابه الجميل الذي قرأتموه حتماً ـ ذاك المعلم الذي يشبه، كما كان يقول، معلماً بأقلّ تماماً من أن يشبه صف ـ ضابط معلم، فكما لصف ـ الضابط النظرية فإن للمعلم الكتاب المتداول. وعوضاً عن طلاوة المعلم، له لهجة الأمر وتلمح الآمر ـ أعني أنه، بفضلكم، أيها السادة، (وينبغي القول إننا على هذا النحو نتقدم تقدماً كبيراً منذ عشر سنوات) سيزول هذا النمط نهائياً.

«نريد مربِّين! أجل! أيكون ذلك طماحاً مسرفاً؟ أيكون حلماً نحلمه؟ أيمكننا القول سرمداً بأنه لكي يكون المرء معلماً يجب أن يتحلى بسمة معينة، أن يرتدي ثوباً معيناً، وأنه لا وجود لمربِّين علمانيين؟ آه! أيها السادة، هذا غير ممكن!.

«وسترون أن ذلك غير صحيح. ولا أريد برهاناً عليه سوى الإدارة الحالية للبيداغوجيا، سوى الطرائق الجديدة التي نمت نمواً كبيراً، والتي تنزع إلى الانتشار والنصر. هذه الطرائق التي لم تبق قائمة على إملاء القاعدة على الطفل بفرضها فرضاً وكأنها قرار، بل على جعله يكتشفها. وهذه الطرائق تستهدف أول ما تستهدف إيقاظ عفوية الطفل، ومراقبة وتوجيه نموه السوي، بدل سجنه في قواعد جاهزة لا يفهم منها شيئاً، عوضاً عن حبس في صيغ لن تعود عليه إلا بالسأم، والتي لن تؤدي إلا إلى أن تغرس في هذه الرؤوس الصغيرة أفكاراً غائمة وثقيلة وكأنها نور من شفق فكري؛ هذه الطرائق، وهي طرائق (فروبل) Froebel و(بستالونزي) وأن الطرائق التي طبقتموها كل يوم، سادتي وسيداتي، لا يمكن ممارستها إلا بشرط: أعني، أن المعلم، الأستاذ، سيتواصل مع التلميذ تواصلاً صميماً وموصولاً. دروس الأشياء، هلّا نستطيع أن نعطيها على نحو مناسب إذا لم نشعر بتعاطف عميق وحب حقيقي للطفل؟ كان من الممكن الاستغناء عن هذه المشاعر، عن بذل هذا العطاء الدائم للذات: بالكتب المتداولة وبالطرائق القديمة. ولكن، من أجل تطبيق الطرائق الجديدة، هذه الطرائق المنبِّهة للفكر، لأداء دروس أشياء بالمعنى الحقيقي، دروس ذكية ومثمرة، يجب أن يصرف [المعلم] ذكاءه وكل قلبه إليه، فيظهر أخيراً الإنسان، عوضاً عن التابع. وعندما يظهر الإنسان، إذ ذاك يكون المربّي!.

التربية والتعليم كلمتان تتقاطعان عرضانياً، وتستعملان في الغالب دون تفريق. وعلى الرغم من ذلك فإنهما غير مترادفتين. التربية تحيل بوجه عام

على الأخلاق، على السلوك الجيد، بينما التعليم يتصل اتصالاً مباشراً أعظم بالفكر وباكتساب المعارف.

ومما لا يُنكر أن (لوك) Locke هو الذي ألح، أول من ألحّ، على هذا الفارق بالمعنى، والذي نظّره في «بعض أفكار عن التربية» المنشور عام 1693. وفي هذا الكتاب، يتحدث الفيلسوف الإنكليزي عن تربية «الإنسان المهذب»، أعني في نظر (لوك) العضو الأنفع للمجتمع البرجوازي في عصره. وذاك هو السبب الذي من أجله قرّر أن ينشئه بالدرجة الأولى على «الآداب المصقولة» ترجيحاً على الإنسانيات، أعني بالدرجة الأولى اللغات القديمة واللاتينية والإغريقية.

عاد (روسو) إلى هذه المسألة ذاتها في النقطة التي تركها فيها «الحكيم لوك»، ومضى بها، بحسب مسعاه الخاص، إلى حدودها القصوى. ففي «اميل أو في التربية» ـ ولنذكّر بأن تاريخه يرجع إلى عام 1762 ـ كانت التربية أخلاقية كلها. وكانت سلبية أيضاً، أعني أنها تعارض التربية واكتساب المعارف. ولا شك في أن (روسو) الذي لا يخشى المفارقة، يرى في ذلك أفضل السبل لتأسيس تربية ومعلومات متينة.

والفيلسوف الوحيد في القرن 18 الذي عُني بتنسيق هذين المصطلحين وهذين المسعيين البيداغوجيين هو (ديدرو) Diderot. فهو الوحيد أيضاً الذي تصور هذا النقاش بحدود جمعيته، بل وعلى نحو صريح في إطار مدرسي. وفي الواقع، التربية هي تربية الفرد في نظر (لوك) ونظر (روسو).

المدرسة العامة، كما لا يخفى، تستهدف حياة الجماعة. وفي هذه الشروط الجمعية إنما هي تسعى لمصالحة التربية مع التعليم. بل إن مسعاها مسعى معكوس لأنها تتوخى، كما قرأنا قبل قليل، تحويل التعليم إلى تربية. ومثل هذا التحويل أمر رهيف لأنه يقود إلى الاصطدام بمؤسسة أخرى: الأسرة.

وهذا، بوجه الدقة، موضوع محاضرة (بول برت) التي ألقاها في الهاڤر بتاريخ 12 آذار/ مارس 1880 وعنوانها «التربية في الديمقراطية». وإليكم سطورها الأولى:

«لقد اتخذتُ لهذه المحاضرة موضوع التربية Instruction في الديمقراطية وكان في وسعي تفضيل لفظة Education. ولكنني أخشى ألاّ يسبق إلى الظن أن الفهم العادي المصاحب لهذه اللفظة أنني أقصد بلوغ مجال ينبغي أن يظل حرّاً، مجال التربية وسط الأسرة. وعلى الرغم من ذلك فإن كلمة Education كانت هي المناسبة لأنني لا أقصد أن أحدثكم عن التربية بالمعنى الصحيح وحسب، أي المعارف العلمية والتاريخية والأدبية التي يترتب على الطفل أن يكسبها في المدرسة، بل تماماً أن على الطفل أن يكتسب أيضاً تلك القواعد السلوكية التي تتعلق بالتربية من حيث المعنى الاشتقاقي ذاته، قواعد السلوك التي يجب أن يأخذها معه لدى تخرجه من المدرسة والتي ينبغي أن تساعده في أن يغدو إنساناً شريفاً ومواطناً صالحاً.

هذه المحاضرة طويلة جداً، وهي تشغل 47 صفحة مطبوعة بحسب تسجيل السيد (لافين) Lavigne لها على هيئة حواشي مختزلة، وهو البارع في الاختزال والمعتمَد في (مجلس النواب). أجل إن (بول برت) يتمتع بنفس طويل كالنفس المميز لرجال الجمهورية الثالثة، ولكنه هنا، بالمناسبة، يجد كثيراً مما سيقول. إنه يريد أن يقدم إلى مستمعيه كامل برنامج الدراسة في المدرسة الابتدائية القادمة. وهو برنامج طموح. يبدأ بالتدرب على تعلم «اللغة»، «اللغة القومية...».

«وبعد اللغة سنعلّم الطفل العلوم الطبيعية والفيزيائية والرياضيات. لا تضجوا! ولا تقولوا إن ذلك برنامج واسع مثقل بكلمات حوشية! ستضلون بفزعكم. وأنا أثابر على إقراره. يجب عليكم تعليم العلوم منذ الطفولة، ولكن في المدرسة الابتدائية ذاتها، حتى في ما يُدعى اليوم قاعة الملاذ وما سندعوه نحن مدرسة الصغار. أجل، يجب أن نعلّم من وقت مبكر الزراعة وعلم

الحيوان، وعلم المعادن، والفيزيولوجيا، والجيولوجيا، وحتى علم المستحاثات. نعم، جميع هذه العلوم ذات الأسماء المفترسة، والتي قد تخيف الطفل في الوهلة الأولى، ينبغي أن يتعلمها. . . وفوق ذلك، ينبغي أن يلهو وهو يتعلمها».

ولكي يوضح هذا البرنامج الضخم إيضاحاً أفضل، يضرب (بول برت) جميع صنوف الأمثلة البسيطة من طراز ما يلي:

«عندما تأخذون مرآة، وتلقون فوق سطحها شعاعاً من الشمس، وإذا أظهرتم للطفل ـ الذي يفهم سريعاً جداً ويعرف حق المعرفة كيف يستعملها بهذه المناسبة ـ وإن هزّ المرآة يهزّ النقطة المضيئة وإن في وسعه كما يشاء نقلها فوق الجدار أو حمل رفاقه على غمض عيونهم، وعندما تعلمون على هذا المنوال بأن هناك رابطاً بين طريقة وضع المرآة وطريقة تحريك النقطة المضيئة، ماذا يعني ذلك سوى أنه من الفيزياء؟ لأنكم لم تعلّموه شيئاً سوى قوانين انعكاس الضوء».

لم يعالج (بول برت) إلا في أواخر محاضرته مسألة التربية الأخلاقية التي ترفد «بالحياة» جميع هذه المواد. وبهذه المناسبة بالطبع يتصور المنافسة مع الدين. وهو إنما يبشّر بفصل المدرسة عن الكنيسة فصلاً تاماً ابتغاء حسم تلك الحرب بوجه الدقة:

«هكذا في المنظومة التعليمية التي نتصورها يقع التعليم الديني وقفاً وحصراً على كاهل القس الذي يلقى في سبيل أداء هذا الجانب الثمين جداً من عمله الديني، يلقى من القانون ومن المعاهدة البابوية كل وسائل العمل التي يحتاج إليها. وما بقي يكون المعلم، وهو موظف آخر في الدولة، منوط به، هو، لا أن يصنع كاثوليكياً، أو بروتستانتيين أو يهوداً، بل أناساً شرفاء، أناساً نافعين ومواطنين صالحين».

وهذه المدرسة التربوية الفرنسية تعطي لجميع أطفال فرنسا براعة واحدة

في التفكير وفي حسن السلوك في الحياة. وهي تتلافى، وذاك هو هدفها الأساسي، النقائص الأسرية المحتملة. وبذلك تكون مدرسة المساواة ومدرسة التقدم بحسب الاعتقاد السائد في العصر. وهكذا يختتم (بول برت) خطابه بنداء يوجهه إلى الأجيال القادمة:

«وعندما ستتحقق كل هذه الخيرات، عندما سيكون جميع أبناء الوطن أحراراً حقاً يملكون زمام أنفسهم سيكونون متحلين بالتربية والتعليم، فإننا لن نطلب إليهم إلا أمراً واحداً ـ أمراً طموحاً بلا ريب ـ وهو أن يذكروا أحياناً اسم أولئك الذين كانوا قد وهبوا في سبيل هذا العمل العظيم كل قوى فكرهم وكل حماسات روحهم!».

كتب (لودفيج كارّو) Ludovic Carrau أستاذ الفلسفة في كلية الآداب في بزانسون مقالة «الأخلاق» في «المعجم البيداغوجي». وقد كان تلميذاً سابقاً في المدرسة العليا للمعلمين، حيث لقي التعليم الفلسفي المماثل لتعليم (بويسون) ـ وقد رفض قبول (بويسون) في هذه المدرسة لأسباب صحية ـ وهو التعليم الروحاني الموروث عن (فكتور كوزان). ومن الممتنع ألا نفطن إلى أن اسمه قد نُسي في أيامنا، كما نُسي اسم جلّ الفلاسفة الذين تحدثنا عنهم سابقاً. ولنذكر ملاحظة بهذه المناسبة.

ما سبب هذه السمعة السيئة ـ أو بقول أبسط، فقدان كل سمعة ـ للفلسفة الفرنسية في القرن 19؟

هناك بلا ريب جملة كبيرة من الأسباب التي أسهمت في هذه الحال. ولكن ما نستطيع قوله هو أن كتابات هؤلاء الناس تتناول كلها مسائل الأخلاق، بل وعلاقات الأخلاق بالسياسة (لقد نشر بول برت سلسلة مقالات تحت هذا العنوان). ومن البديهي كل البداهة أن طريقة الكلام والكتابة في هذا الموضوع تختلف باختلاف الحقب، وأن أنموذج الوطنية أنموذج جلي من هذا الاعتبار. ونحن لا نلمح البتة إلى هذا المفهوم في أيامنا، وبالحري فإننا لا نعلّمه في المدارس.

وسبب آخر غير مستقل عن السبب السابق، استطاع الإسهام في خلق هذا النسيان. إن مؤلفي القرن 19، وهم في ذلك ورثة القرن 18 والإيديولوجيين ـ هؤلاء الفلاسفة الذين ظهروا غداة ثورة 1789 ـ كانوا يطمحون إلى جعل التفكير الفلسفي نافعاً، وفي متناول الجميع. من ذلك مثلاً أن استطاع (جول سيمون) أن يصنف سنة 1865 كتاباً عن «الواجب» وقد قدّمه بصراحة على أنه كتاب ينبغي أن تكون له نتائج عملية. ولكن مواجهة النظرية بالواقع اليومي راتز قلّت الآثار التي تخرج عنه خروجاً مشرّفاً.

وأخيراً، وذلك نتيجة ما قلنا، إن الكتابات الفلسفية في ذلك الوقت لم تكن تتسع اتساعاً جيداً للتعليق المدرسي. والأثر الوحيد للقرن 19 الذي يبدو أنه أفلت من هذا المظهر هو أثر (أوغست كونت). ولعل ذلك يرجع إلى أنه ـ على خلاف الأعمال الأخرى ـ قد أُعدّ في صورة منظومة، الأمر الذي يجعله موائماً للتعليق العالِم.

قلنا سابقاً إن مقالة (كارّو) هي نوع من درس في الفلسفة الأخلاقية. ولكننا نقرأ فيها، على نحو لا يكاد أن يكون مموَّهاً، نقرأ نقداً قاسياً لأخلاق كانت ذائعة في ذلك الحين ذيوعاً كبيراً، ولا سيما في إنكلترا، الأخلاق «النفعية» أو «المذهب النفعي». وتحت هذا الرمز كان المقصود نظريات مختلفة ومؤلفين مختلفين. أولاً مؤلفين قدامى مثل (هوبز) Hobbes و(هيوم) Hume ثم بالطبع (بنتام) Bentham، ولكن على الأخص، المحدثين الذين يتهمهم (كارّو): (ستورت مل)، ناشر كتاب عن «المذهب النفعي» و(سبنسر) و(دارون).

إننا ندهش إذ نشاهد هذا الاسم مدرجاً بين أسماء الفلاسفة والباحثين الأخلاقيين ولكن من وجهة النظر هذه لا يُنكر أن نجد نظرية (دارون) قد انتقدت في فرنسا. مثال ذلك (بول جانه) Paul Janet في كتابه المنشور 1864 بعنوان «المادية المعاصرة في ألمانيا» حيث يقول:

«بالرغم من الاعتراضات الكثيرة التي وجهناها لنظرية السيد (دارون)، فإننا لا ننحاز مباشرة ضد هذه النظرية التي يرجع الحكم الحقيقي بشأنها إلى أصحاب علم الحيوان. فنحن لسنا مع، ولا ضد، تحول الأنواع، ولا مع، ولا ضد، الاصطفاء الطبيعي، والخلاصة الوحيدة لمناقشتنا هي: ما من مبدأ حتى الآن، ولا من تأثير للبيئات ولا للعادة، ولا للاصطفاء الطبيعي بوسعه تفسير الخصائص العضوية دون تدخل مبدأ الغائية. فالاصطفاء الطبيعي غير الموجَّه، والخاضع لأهواء ميكانيك مجردة، ولا يحددها حصراً سوى الطوارىء، يبدو لي، متحلياً باسم آخر، إنه مصادفة (ابيقور) Epicure، وهو عقيم عقمها، وغير مفهوم، ولكن الاصطفاء الطبيعي، الذي تقوده سلفاً إرادة بصيرة، توجهه نحو هدف محدّد قوانين هادفة، يستطيع تماماً أن يكون وسيلة اختارتها الطبيعية للانتقال من درجة إلى أخرى، من شكل إلى شكل آخر، استكمالاً للحياة في الكون وللرقي بتقدم موصول من العالَم إلى الإنسانية ومن ناحية أخرى، وأنا أسأل السيد (دارون)، ما فائدة قولنا إن الاصطفاء الطبيعي لا يخضع لتوجيه، لا يتبع قيادة؟ ماذا يستفيد من الاستعاضة عن أي سبب غائي بأسباب طارئة؟ إننا لا نرى ذلك. ليقبل أنه، في الاصطفاء الطبيعي كما في الاصطفاء الصنعي، يمكن أن يوجد اختيار، توجيه، ومبدأ يصبح على الفور خصباً على منوال آخر. إن فرضيته، مع احتفاظها بفائدة أعضاء العلم من اللجوء في كل إبداع أنواع إلى تدخل شخصي وإعجازي من قِبل الله، فلا يكون مع ذلك خطر إبعاد كل فكرة تنبؤ من الكون، وإخضاع كل شيء لقوة عمياء قاسية».

كلّف (جول فرّي) (بول جانه) أن يحدّد برنامج تعليم الأخلاق. وهذا البرنامج يشتمل على كل الواجبات نحو الله، شأن مقالة (كارّو) كلها من ناحية أخرى.

ولقد رأينا سابقاً أن (فرديناند بويسون) نفسه هو الذي كتب مقالة «الأخلاق» في «**معجم البيداغوجيا الجديد**» وهو يتحاشى جميع العقبات التي

وقع فيها (لود فيج كارّو) ولا سيما تلك التي تمثل في إلقاء نوع من الدرس الميتافيزيائي الرخيص. إننا لا نطلب من العلم، كما أشار إلى ذلك (جول فرّي) مراراً، أن يندفع في ذرا الفلسفة التي تمرّ بالطبع مرور الكرام فوق رؤوس التلاميذ.

قصر (بويسون) منذ ولوجه ميدان البحث، قصر موضوعه على «أخلاق المدرسة»، وسائر المقالة ـ وهي من ناحية أخرى طويلة جداً ـ يتألف من تساؤل عن هذه الأخلاق وكيف ينبغي تعليمها.

وعلى الرغم من ذلك، فإننا نشعر في هذه المقالة بنغمة نقد جلي، وهذه النغمة لا تتناول نظريات الأخلاق النفعية، بل الأخلاق العلمية. وفي وسعنا أن نلمس خلف هذا الاسم سوء الظن بالعلم الحديث الناشيء منذ وقت قريب في فرنسا: علم الاجتماع. وسنعود إلى هذه المسألة في الفصل القادم لأنها تتيح لنا رؤية الفرق بين وضع (بويسون) ووضع (إميل دوركهايم).

ولكي يوضح (بويسون) تصوره للأخلاق العلمانية رجع إلى عنوان كتاب وضعه (غويو) Guyau بعنوان: «**محاولة في أخلاق دون إلزام ولو جزاء**»، وقد ظهر سنة 1844. ولكنه يفسره على شاكلته:

«لنشرح هذه الكلمات التي تتاخم المفارقة:

«(دون إلزام) تعني: دون إلزام صادر عن الخارج، مفروض فرضاً نافلاً، غريب حتى عن طبيعة الحادث الأخلاقي، ناجم عن شيء آخر غير التخلق ذاته. وفي وسعنا القول إن الفعل الأخلاقي فعل إلزامي بجوهره. وإن الحكم الأخلاقي، بحسب كلمة (كانت)، حكم آمر قطعي. إنه آمر لا لأن الله أمر به، لا لأن سلطة عليا اتخذته قانوناً. إنه آمر لأنه يستجيب لقانون العقل. ومن الواجب عدم الإسراف في استعمال ثنائية معنى كلمة قانون المذكورة. لنحذر خلط قانون مدني أو جزائي يفرضه المشرّع بقانون الطبيعة أو العقل. فإذا أردنا الحفاظ على التعريف المدرسي لكلمة قانون: «القانون تعبير عن الإرادة العامة»

وجب أن نقول: كما أن القانون المدني هو تعبير عن الإرادة العامة، كذلك فإن القانون الأخلاقي هو تعبير عن إرادة عامة للعقل، وبعبارة أخرى، تأكيد لعقل يجهد لتحقيق مثل أعلى يبدو له على أنه قادر لا على أن يحظى بالقبول وحسب، بل وعلى إطاعته إطاعة مطلقة.

«(دون جزاء)، أعني: جزاء خارجي لا يصدر عن الفعل الأخلاقي ذاته. فالجزاء بالإضافة إلى الحساسية كالإلزام بالنسبة إلى الذكاء: الذكاء تحدده حوافز تمس التخيل أو القلب. والإلزام هو الآمر في المجال الفكري. والجزاء هو الآمر في المجال الانفعالي. وفي الواقع، إنما الجزاء الوحيد أخلاقياً في الأخلاق هو ذاك الناجم عن اللذة الناشئة عن موافقة فعلنا قوانين الطبيعة».

إن الكتاب الأول من كتب (جان ـ ماري غويو) يشبه شبهاً كبيراً كتاب (كارّو). وهو كذلك نقد للنظريات الأخلاقية النفعية. وهذا الشبه ليس من باب المصادفة، على العكس. إنه ينشأ عن أن المؤلّفَين أجابا عن سؤال طرحه (المعهد) Institut. والمذكرتان حُكم بصلاحهما وحظيا بالجوائز ونشرا في إهاب كتب. ولكن الكتابين يتقاطعان تقاطعاً كبيراً في نقدهما النظريات الأخلاقية القائلة بـ«المنفعة واللذة» ـ وهاتان الكلمتان تصفان الأخلاق النفعية ـ فإنهما تختلفان في نتائجهما. فـ(كارّو)، كما قلنا، يلتحق بوجهة النظر الروحانية. وأما (غويو)، فإنه يدعو، من جهته، إلى أخلاق حيوية المنزع، وباسم السمة التوسعية والدينامية التي تسم «الحياة»، يدعو إلى «أخلاق دون إلزام ولا جزاء». وفي هذه الناحية لا يتبعه (بويسون) بحال من الأحوال.

توفي (جان ماري غويو) سنة 1888 ـ في سن 35 ـ واضطلع (ألفريد فويه) الذي ذكرنا اسمه سابقاً بنشر كتابين من كتبه بعد وفاته وهما يبدوان في إهاب دراسات سوسيولوجية: «لا تدين المستقبل»، وهذه عبارة اعتمدها (فرديناند بويسون) أيضاً، و«التربية والوراثة». وهذا الكتاب الأخير يمتح من دراسات كانت رائجة جداً في أواخر القرن 19 وهي تتناول الإيحاء وقابلية

الإيحاء، في مجال الطفل بوجه خاص. وقد بنى (دور كهايم) دروسه في «التربية الجديدة» ـ وذلك عام 1902 إلى حد كبير على المناقشات المتصلة بهذا الموضوع:

«(غويو) هو أول مَن لفت الأنظار إلى الطفل الذي يوجد بطبعه في وضع ذهني شبيه جد الشبه بحال الإنسان النائم نوماً مغناطيسياً على نحو غير سوي».

لم ينظر (فرديناند بويسون) إلى الطفل بمثل هذه النظرة العيادية. ولذا فإن التربية الأخلاقية تجري في رأيه عبر الذكاء والعقل. ومن الجلي أن ذلك يسوّغ إعطاءها في المدرسة على هيئة تربية.

عقد المؤتمر البيداغوجي الأول للمعلمين والمعلمات في فرنسا ـ والذي أشرنا إلى أهميته من قبل، في شهر نيسان/أبريل 1881، أي بعد سنة تماماً من المؤتمر الذي ضمَّ مديري ومديرات مدارس المعلمين، وقبل شهرين من الاقتراع على القانون الأول للتربية في المدارس الابتدائية: التربية التي تفرض المجانية للجميع في المدارس. ونحن كذلك ما زال عام واحد يفصلنا عن قانون 28 آذار 1882. ومن المعلوم أن هذا القانون يجمع الإلزامية إلى المجانية. وقد رأينا قبل هنيهة أن هذين المفهومَين يرتبطان أحدهما بالآخر في الواقع أوثق الارتباط.

إنما (جول فرّي) هو الذي ختم بنفسه أيام العمل هذه وذلك بخطاب أوجز فيه النقاط الأساسية. وقد شمل خطابه، كما هو عهده دوماً، وعلى نحو عام ومتسق، المسائل العملية وحتى المسائل التقنية شموله ما يمكن أن نصفه بالمسائل النظرية أو بمجرد المسائل الأخلاقية. وتبقى خطب (فرّي) في آخر المطاف أنها هي الإيضاح الأفضل الذي يكن أن نعثر عليه عن الأخلاق في المدرسة. فهذه الخطب تناجي القلب والمشاعر بأكثر من العقل والاستدلال.

غرضها أن تستثير بالكلام ـ بالكلام الشفهي ذي التأثير الأشدّ إقناعاً ـ تستثير موقفاً يطابق المهمة المطلوبة. المدرسة مكان يختلف التصرف فيه عن سواه، ومثلاً في الأسرة، حيث يخضع الجسد كله لعمل الفكر. وهذه بلا ريب هي الصعوبة الكبرى التي يترتب على الطفل الصغير أن يخضع لها.

المسألة الأولى التي تناولها (فرّي) في خطابه هي مسألة اختيار الكتب. وقد قرر أن هذا الأمر يعود بعد الآن إلى المعلمين أنفسهم. وهذا القرار قرار أخلاقي مرة أخرى ـ إذ الأمر يتعلق، كما يفصح عن ذلك هو نفسه، بالثقة في بصيرة المعلمين وحكمتهم ـ ولكنه كذلك قرار سياسي وإداري. ولم يكن هذا القرار ممكناً إلا لأنه قد عني بإعادة تنظيم (المجلس الأعلى للتربية العامة)، وذلك بعيد تسنمه الوزارة سنة 1879. كان هذا المجلس يتألف من أعضاء خارجين عن مهنة التعليم، ومنذ قانون (فالو) Falloux، أي 1580 من أعضاء من رجال الدين. فقد كان لهؤلاء إذن السيطرة على التعليم بأسره في فرنسا. القانون المتعلق بـ(المجلس الأعلى)، وهو يعيد تنظيمه رأساً على عقب، ولا سيما بإدخال معلمين فيه، يرجع إلى شباط 1880. وغني عن البيان أن (بول برت) قد أسهم فيه بكل ما أُوتي من طاقة. وبعد، فإن مسألة اختيار الكتب المتداولة في الأخلاق والتي درسناها، كان الفاتيكان قد حرّمها وإذن منعتها الكنيسة ورجال الدين.

والمسألة الثانية من المجال العملي التي عالجها (جول فرّي) هي مسألة «تشعيب الصفوف». فقد وصلنا، وهو يعتزّ بذلك، إلى تحديد عدد تلاميذ الصف الواحد بثمانين. ولكن المعلمين يتمنون تخفيف هذا العدد إلى (50) أو إلى (40). وقد وافق الوزير على المبدأ، ولكنه ذكر أن هذا الأمر قضية أطول. وفي الواقع يجب تكوين الهيئة التعليمية، المعلمين، وبوجه خاص، المعلمات. ولا مناص من الوقت من أجل حسن تكوينهم. ولذا فإن علمانية المدرسة لن تكون تامة سنة 1882. ولا بد من التريث أربع سنوات أيضاً، أي

سنة 1886 حتى تشمل العلمانية هيئة التعليم. وإذ ذاك تستطيع الجمهورية منع رجال الدين من التعليم في المدارس العامة.

إن قسطاً كبيراً من خطاب (فرّي) يتناول الموضوع المدروس في السنة السابقة مع معلمات ومعلمي مدارس المعلمين. وهو يذكّر بنقاطه الرئيسية الهادفة إلى «إيلاج التربية إلى المدرسة». وهو يردف قائلاً:

«إنما حول هذه المسألة الرامية إلى إقامة تعليم تربوي حقاً، إقامة مدرسة لن تكون أداة نظام ميكانيكي بنوع ما، بل تكون دار تربية بالمعنى الحقيقي، إن كل جهود وزير التربية العامة قد انصبت في السنة الثانية من إدارتي، السنة التي تلت المؤتمر الأخير. وهذا الشاغل السائد هو الذي يفسّر، ويجمع، وينسّق عدداً كبيراً من التدابير التي، إذا نُظر إليها من خارج بشيء من اللاجدية، وعندما لا يملك مفتاحها، قد تُتخذ ذريعة للاتهام بإسراف في البرامج الجديدة، ويغلو في المتممات، وبدراسات مسرفة التنوع، والتي لا تبدو في الوهلة الأولى متقاربة تقارباً كافياً، كل هذه المتممات التي تلحق على أهميتها وتجمعها حول التعليم الأساسي والتقليدي للقراءة والكتابة والحساب: دروس الأشياء، تعليم الرسم، مبادىء التاريخ الطبيعي، المتاحف المدرسية، الرياضة البدنية، النزهات المدرسية، العمل اليدوي في المشغل القائم إلى جوار المدرسة، الغناء، الموسيقى الصوتية التي ستدخل فيها بدورها كل ما نضعها فيها، كل ما نريد إدخاله، لماذا كل هذه المتممات؟ لأنها في نظرنا الشيء الرئيسي، لأن فيها تجثم الفضيلة التربوية، لأن هذه المتممات ستجعل من المدرسة الابتدائية، من مدرسة أصغر كوخ، من القرية الأكثر تواضعاً، ستجعل داراً للتربية الليبرالية!».

عبارة «التربية الليبرالية» تحيل على القرن 16، أي على عصر النهضة وإن لدى (جول فرّي)، كما لدى كل جمهوري رومانسي آخذ بتعليم (ميشله)، لديه فكرة سامية جداً عن هذه الحقبة التاريخية. وهو يلمح إلى ذلك، من ناحية

أخرى، في خطابه سنة 1870 بعنوان «حول المساواة في التربية». ولكن الشخص الذي يعرف تلك الفترة في جواره معرفة حقيقية دقيقة، معرفة اطلاع وسيع، هو (فرديناند بويسون).

لقد أفاد (بويسون)، بهدي أصوله البروتستانتية والمناقشات التي شارك فيها باندفاع بلا ريب، في موضوع البروتستانتية أو المسيحية لليبرالية، أفاد من إقامته القسرية في سويسرا من أجل التنقيب في جميع محفوظات العصر. فهناك، كما سيقول هو نفسه، استطاع، «دون أن يدرس اعتناق روح القرن 16». وبعد زمن طويل، سنة 1890. عندما تحرر من وزر وظائفه الثقيلة في التعليم الابتدائي، سيكتب كتاباً ـ يؤلف رسالة للدكتوراة في الآداب ـ عن حياة (سبستيان كاستيون) وآثاره. فهذا الرجل الضئيل الشهرة يتسم في نظر (بويسون) بأنه نوع من بطل حرية الفكر. لأنه جرؤ على مقاومة مشروع (كلڤن) Calvin وقد كان الخطر حقيقياً في ذلك الحين. لقد كان ذاك المشروع، على نقيض روح (الإصلاح)، يرمي إلى إقامة كنيسة جديدة لا تقلّ سلطوية عن الكنيسة الأولى. وإنما هذه الروح لعصر (الانبعاث) هي التي جهد (بويسون) ليرسخها في أخلاق المدرسة. ولهذا السبب يقول ما يلي ـ في خطاب الترحيب الذي ألقاه في افتتاح هذا المؤتمر:

«كيف لا أشعر بعمق هذا الشرف الذي مُنحته وأنا أرى يجتمع للمرة الأولى في رحاب (السوربون) العتيقة المندوبون المنتخبون انتخاباً حراً ونظامياً عن التعليم الابتدائي الفرنسي؟ إنه مشهد تمنى أصدقاء التربية الابتدائية رؤيته قبلنا ولما تتح لهم مشاهدته».

السوربون هي المكان الذي صِينت فيه تقاليد التعليم في فرنسا. وهذه التقاليد ترجع إلى العصر الوسيط وما قبله، إلى المدرسة الرومانية. والسوربون تقدم الاهتمام باللاتينية وهذا أمر طبيعي، وترجّح الكتابة بها على اللغة المحكية. والمدرسة الابتدائية ترتكز على هذا كله. وإن (فرديناند بويسون)

الذي لا يفوته دون ريب النعوت التي امتدح بها (رابليه) Rablais سكان هذا المكان، يرى في هذا اللقاء منطلق انبعاث جديد.

والحق أن في أخلاق المدرسة تطلعاً إنساني المنزع نوعياً. لأن الهدف الصريح لهذه الأخلاق هو تكوين الإنسان، والإنسان الحرّ. ولكن ثمة فارقاً آخر، وهو فارق ضخم يمثل في أن إنسان القرن 19 لم يبق أمامه شيء كبير ليراه مع القرن 16. إنه يدعو إلى أن يغدو مواطناً، أي عضو جماعة. بينما سيغدو (غارغانتوا) Gargantua، إذا اقتصرنا على ذكر أشهر نتاج للتربية الليبرالية، سيغدو أميراً، ومن هنا كل صنوف الصعاب والتناقضات الخاصة بالأخلاق العلمانية في المدرسة.

ثم إن خطاب (جول فرّي) ينتهي من ناحية أخرى بهذا الموضوع، بعلاقة الأخلاق بالسياسة.

«ابقوا، أيها السادة المعلمون، حيث وضعتكم قوانيننا وعاداتنا الأخلاقية. ابقوا مع أطفالكم الصغار في المناطق الصافية في المدرسة! وهذا التقشف لدى المعلم يزداد ضرورة كلما كان النظام الذي نحيا في ظله أكثر ديمقراطية بعمق. أجل، لئن كانت الحكومة الديمقراطية عرضة بالضرورة إلى تغيرات الأشخاص على نحو متكرر، وإذا كانت حركية الهيئة الحاكمة تمثل قوة هذه الحكومة، وإذا اتخذت أمنها ضد الثورات، في الوقت نفسه الذي تكون فيه ضماناً لحسن التصرف في الأعمال، إلى جانب تلك الإدارة المتغيرة، فلا بد من توافر هيئة تعليمية موقرة، ومستقرة، ودائمة تسهر بعين يقظة على أعظم، وأدوم المصالح العامة، التعليم القومي، على الشيء الأقدس والأكثر تبجيلاً في كل العالَم، روح الطفل».

قلنا إن المعجم البيداغوجي الجديد ظهر سنة 1911، أي بعد الطبعة الأولى بثلاثين عاماً، وبما أن الحادثين يتلاقيان، وبعد ثلاثين سنة أيضاً من

الاقتراع على القوانين المدرسية المتعلقة بالتربية الابتدائية، ومثل هذا البون الزمني أنأى عن الإهمال، فإن طبعتَي المعجم لا تتقابلان. وهذان المؤلفان لا يتحليان بوضع واحد.

الأول، وهو مكتوب يوماً في إثر يوم، وفي حمأة العمل، يستهدف أول ما يستهدف، إعلام المربّين أنفسهم وتكوينهم تكويناً مكثّفاً وبالسرعة القصوى الممكنة. ولذا فإن جلّ المقالات قد صُمّمت وكأنها صنوف من الدروس الطويلة. ويترتب على هذه الدروس تعليم المعلم ذاته مادة معينة: تاريخ فرنسا، الجغرافيا، أو أيضاً الحساب. ولكن، وبالمناسبة عينها، ينبغي أن تعلّمه هذه الدروس كيف يتصرف لنقل هذا التعليم إلى الآخرين، إلى تلاميذ المدرسة. وتلك هي المسألة الأساسية في البيداغوجيا. وقوامها التساؤل: هل يمكن لحسن التعليم أن يكون المرء قد تلقاه من قبل، أم أنه أمر أن يتعلم المرء لأجل ذاته. وهذا السؤال يغدو جلياً عندما تكون مادة التعليم مادة سيئة التحديد مثل الأخلاق.

المعجم الجديد يتصدى للمشكلات المدرسية والبيداغوجية من زاوية مغايرة. لم يبق الأمر أمر تكوين معلمين أو أمر إقناعهم بضرورة طريقة جديدة للتعليم. إنه أمر صون عمل، عمل (جول فرّي)، بالتذكير بروحه الأولى. ولذا تنتهي مقالة «الأخلاق» لـ(بويسون) بلا ريب بقراءة إلزامية «للرسالة إلى السيد المعلم» لـ(جول فرّي).

ولذلك نجد نحن أيضاً مقالة «العلمانية» في المعجم الجديد. وقد كتبها (فرديناند بويسون) الذي يحدّد منذ السطر الأول أن ثمة ابتكاراً يَفرض ذاته من تلقاء ذاته: «ما من كلمة أخرى تستطيع التعبير دون مجاز عن الفكرة ذاتها بكل سعتها».

ومما كتب (بويسون) أيضاً نجد ثمة مقالة طويلة جداً «المعلم ـ المعلمة». وهذه المقالة مؤلفة من قسمين. الأول تاريخي ونظري ويعود

تاريخها إلى عام 1882. والآخر معاصر للمعجم الجديد وهو يستأنف مسألة الدور السياسي للمعلم وللمدرسة الابتدائية. ومن الطبيعي أن تتغير هذه المسألة بتغير الأزمان. والصعوبة كل الصعوبة تمثل في مواءمة الوقت، مع الحفاظ في أخلاق المدرسة ـ ويقول آخر في المدرسة ذاتها ـ على الروح التي كونتها في المنطلق. **الإيمان العلماني**، الذي ظهر في السنة التالية ـ عام 1912 ـ يستجيب للغرض ذاته. ونحن نقرأ في «تصدير» الكتاب، على الأخص، ما يلي:

«لقد منعنا الكنيسة من أن تلعب دور الدولة وحُق لنا. فلن نُعذر لتشجيع الدولة على أن تلعب دور الكنيسة».

وأخيراً، يشتمل المعجم الجديد، وهذا لا يوجد في الأول، على نُبذ بيوغرافية عن الرجال المشهورين الذين نهضوا بدور كبير في تاريخ التعليم في فرنسا. مثال ذلك (لاكانال) Lakanal الذي حقق كل التجديدات البيداغوجية في عهد حكومة (المؤتمر الوطني) سواء مدارس المعلمين للعام 3 أو المدارس المركزية. ومن المعلوم أن هذه المدارس الأخيرة تشكل المحاولة المشخصة الأولى في الارتكاس على التعليم اليسوعي اللفظي والتقليدي. وقد أتى عليها (نابليون) Napoléon.

لقد استحوذت على انتباهنا مقالة بيوغرافية هي تلك الخاصة بـ(كينه) وقد أعدّها (جول ستيج) الذي نشر كتاباً صغيراً عن حياة (كينه) وآثاره. وإليكم قبسة من هذه المقالة تتصل بالتربية على الأخص:

«إن آثاره كلها هي (في الواقع) آثار في التربية الأخلاقية. فقد أراد إعادة صنع فرنسا من الأساس. وإنما تتمثل التربية كلها في هذه الصيغة: تكوين السجايا. يريد عقولاً بصيرة، ولكن بوجه الخصوص نفوساً قوية. وعنده أن الأنوار لا تلبث أن تُظلم عندما يصدر الظلام عن الوجدان. وليست المعرفة وحدها هي التي تحرّر الشعوب، بل الإرادة، المثابرة. وقبل تربية الملكات الفكرية يريد إذن مخاطبة الشخص الأخلاقي، الكائن المسؤول. ذاك الذي

ينبغي إنقاذه من الليل ومن الاختلاط. وهذه التربية ينبغي أن تبدأ في المهد. ولقد لجأ (روسو) إلى المحاكمة، وأودع تلميذه لعناية بارعة لمربٍّ يقود صغيره بأربطة المنطق والضرورة. وإنما إلى الأم يعهد (كينه) بالطفل، إلى حنان الأم، ويعزو أفضل الحصص إلى الحب الوالدي. فالأم تعرف كيف تميز ميول ابنها وتقويمها وتوجيهها. فالسجية، هذا الأس الطبيعي الذي لقيه الفرد عن جدوده يمكن، ويجب أن يتحور بفعل التربية. ولكل سجية بشرية تنوعاتها. ولا يمكن معالجة السجايا كلها على نمط واحد، ولا أن تُتَّبع طريقة تربوية واحدة متماثلة وكلية. والقضية قضية إرهاف وعاطفة وحنو مستنير ويقظ. وهذه النظرة تلقي نوراً نافعاً على المسائل البيداغوجية الرئيسية. وينشد (كينه) المنظومة المناسبة لكل سجية بوجه الخصوص. فنوع العنيفين يضم المندفع، والحازم، والمصيّر، والبطولي. ونوع الصابرين يضم المتأمل، والبارع، والحيسوب، الخ. وقد لقي كل امرىء، مع طبعه الخاص، استعداداً معيناً لتنوعات تتألف منها سجيته. تعلقوا بأفضلها، اسعوا إلى جعلها السمة السائدة. إن القاعدة الحقيقية في التربية هي استخلاص أفضل تنوع من التنوعات المتضَمنة في السجية، والحفاظ عليه وجعله الطابع الأقوى والأدوم الذي يطبع الإنسان. وذاكم ما يميز التربية الجيدة عن التربية السيئة. الأولى تنمّي الإرادة وتقويها وتشحذها. والأخرى، التربية السيئة، تبدّد الإرادة وتكسر السجية، وتخلق أناساً مترددين، جبناء، عبيداً. إن إرادة المستضعفين، العصابيين ليست سوى مشيئة، رغبة غامضة. والذكاء لا يبدو علياً. وقد يظل ماثلاً، ولكنه لا يخدم غايات الإنسان النبيلة. فهو لا يسوق إلا إلى العطالة والعدم في إرهاب الحكمة والاعتدال. التربية الجيدة تجعل الإنسان مستقلاً، سيد نفسه، ثابتاً في مشاريعه وآرائه، وهي تكشف له الثروات الباطنية التي كان ينطوي عليها دون أن يدري. إن التربية السيئة تجعل المرء عائماً، حائراً، فريسة الكذب والنزوان، والأزياء الزائفة والمصلحة العابرة ـ ونحن ندرك مدى العمق الذي يسند (كينه) إليه أسس البيداغوجيا. فهو يمضي إلى الهدف

مباشرة: تربية الضمير. وهو لا يدع هذه التربية إلى المصادفة، ولا يعدّها أمراً نافلاً. فالضمير قد يتشوّه ويذبل. وهو أوهى مما يُظن. إنه يهلك. إنه نبات رعاية. فإذا أعوزت الرعاية تخلف الإنسان وانحدر إلى ما دون ذاته، إلى الفوضى، إلى الشر. ألا إن التخلق ليس هبة، بل هو مكتسب بالجهد. وهو يقوى بالإرادة. وقد كان (كينه) يقدم طوعاً النصح الآتي: اختر من العملَين ما يشقّ عليك صنعه».

هذه الأسطر تعكس بلا ريب أفكار (جول ستيج) البيداغوجية بأكثر من أفكار (كينه). وقد رأينا في «**التربية الأخلاقية والمدنية لمجال التعليم الابتدائي**» كيف أنه يحدّد بعناية أن الأولى، أي التربية الأخلاقية تتعلق بالإنسان. وفوق ذلك في المقدمة التي ذكرناها، يلحف على واقع أن ذاك التكوين للإنسان أمر متقدم ينبغي أن يسبق كل اكتساب للمعرفة، أي التربية. وأخيراً، وهذا ما يقوي هذه الفكرة أيضاً، أن خطة هذا الكتاب المتداول كلها، وهي تختلف عن خطة (كومبايره) أو (بول برت)، ترسم نوعاً من تحويل الكائن الفيزيائي والمادي إلى كائن معنوي روحي. وأن (جول ستيج) يحمل محمل الجد عبارة (جول فرّي) القائل: إن التربية الأخلاقية تقوم في نظره كل القيام على تكوين «روح الطفل».

لنذكر، بهذه المناسبة، ملاحظة. إن روح الطفل، عنوان كتاب ظهر في ألمانيا سنة 1881، وترجم إلى اللغة الفرنسية عام 1884. وهذا الكتاب من تأليف عالم فيزيولوجي (بريِر) Preyer، وهو كذلك الحجر الأول في علم جديد ـ أو في فرع علم جديد: علم نفس الطفل. ونحن نرى أيضاً أنه تكريس مفهوم جديد، مفهوم «نمو الطفل» الذي سيحتل في البيداغوجيا منزلة مهمة.

لقد أعاد (بريه ر) في كتابه جمع كل الملاحظات عن الأطفال وقد ظهرت هي مبعثرة منذ منتصف القرن 19. وبعض هذه الملاحظات جاء بها مؤلفون مشهورون، ومثلاً (داروِن) الذي لاحظ ابنه، أو (تين) Taine الذي تلقف الكلمات الأولى لابنته، وبعضها الآخر صدرت عن أشخاص عاديين.

وقد اقتصر (برير) نفسه على مبحث تنهيج. لاحظ ابنه كل الأيام في ساعة معينة، وفي مناشط واحدة، ولكي تكون ملاحظته علمية، أي موضوعية أيضاً، حاول أن يتملص بنفسه ـ وهو الملاحِظ، عن ذاك الوضع بوجه خاص. وإليكم مثلاً عن نتيجة هذا المسعى:

«قابلية التصديق المدهشة، الطوعية، الإرادة الطيبة، الطاعة، ضآلة إرادة المقاومة التي تتجلى في طائفة من الأمارات الصغيرة لدى الأطفال الصغار، كل ذلك يذكّر بالظواهر التي نلاحظها لدى الراشد المنوَّم تنويماً مغناطيسياً. ولئن، قلتُ، مثلاً، لطفلي في الثانية والنصف من العمر، وقد أكل قطعة بسكويت أولى وهو يتأهب لقضم لقمة ثانية من بسكويتته، قلتُ له بصوت آمر قطعي، ودون بيان أسباب، وبوثوق لا يتيح أية مناقضة، بصوت عالٍ جداً، ومع ذلك دون أن أخيفه: «الآن، الطفل أكل جيداً، «لقد شبع»، فيحدث أن الطفل، دون إنجاز قضم بسكويتته، يبعدها عن فمه، ويضعها على المائدة، وبذلك ينهي غذاءه. فمن اليسير إقناع الأطفال حتى في الثالثة أو الرابعة من العمر بأن الألم الناجم عن الضرب، مثلاً، قد زال، وأنهم قد ارتووا من الشرب، وأنهم لم يبقوا متعبين، شريطة ألاّ تكون شكوى الطفل قوية بإسراف، وألاّ تكون مسرفة التكرار غالباً، وأن يكون القول المضاد لشكواهم قولاً جازماً تماماً».

إننا نعثر على هذه النكتة في كتاب «التربية الأخلاقية» لـ(دوركهايم). ولكن (دوركهايم) لا يمتحها من (برير)، إذ لا مسوّغ البتة لأنه قرأ الكتاب. إنه يأخذها عن (بينه) Binet. و(بينه) هو الذي أدخل علم نفس الطفل المدرسة.

ثمة نوع من اللاتوافق بين علم نفس الطفل وبين المدرسة. ذلك أن المدرسة، كما رأينا قبل قليل، تسهم إسهاماً مباشراً في نمو الطفل أو في مجرد صيرورته. وبينما يجري النمو في نظر علم النفس الذي يُراقِب، يجري

من تلقاء ذاته، وعلى الأقل دون تدخل خارجي. وهذا اللاتوافق ظاهر أكثر الظهور في تعليم الأخلاق، حيث تمتنع مادة التعليم على التعريف.

«وخمس عشرة سنة من التربية» كتاب صغير لـ(فليكس بيكو). نشره ابنه سنة 1921، أي بعد وفاة المؤلف بعشرين عاماً. وكما يتضح من العنوان ـ الفرعي للكتاب، فإنه «ملاحظات مدوَّنة يوماً بعد يوم».

هذه الملاحظات تتناول جميع أنواع الموضوعات: «حقوق وواجبات»، «رياضيات»، «كلمة فوفونارك» Vauvenargues، «بصدد صورة رمبرانت» Rembrandt، «خطيئات لا تُعوَّض»، «التمييز»، السيدة دي مانتنون» De Maintenon، «الشعر وحياة العامل»، «الجميل» أو أيضاً «حريق الأوبرا ـ كوميك». والحق أن هذا التنوع عن عمد، وأن نوعاً من الوحدة، أو على الأقلّ من التناغم بين الموضوعات، ينبثق منه على نحو مفارقة، وبعض هذه الموضوعات غريب عن بعض في الظاهر. وإنما تصدر وحدة الكتاب عن أن هذه «الملاحظات» تشترك جميعها في هدف واحد. إنها تخطط محاضرات الصباح في مدرسة المعلمين في (فونتوني أو روز) التي يديرها (بيكو). وهي، من ناحية أخرى ليست محاضرات بالمعنى الصحيح، ولكنها بالحري أحاديث. وهذا لا يمنع، بدليل من هذه «الملاحظات» أن تكون قد أُعدت بعناية مديدة من قبل.

بعض هذه «الملاحظات» ـ وهي عديدة بكل تأكيد ـ تتناول تعليم الأخلاق. وهذا ما يجول في فكر (بيكو): لماذا ينفرد تعليم الأخلاق دون تعليم سائر المواد في المدرسة الابتدائية بأنه أصعبها والذي يجري حتى الآن على النحو الأقل حسناً؟

لقد طرح (بيكو) على نفسه هذا السؤال **«لدى رجوعه من زيارة المدارس الباريزية، حيث استمع إلى درس الأخلاق»**. ولا ريب في أن وضع المراقب

الخارجي لم يكن غريباً عن الضيق الذي شعر به (بيكو) ولا عن الانتقادات التي وجهها إلى ذاك التعليم. ذاك أن الخطاب الأخلاقي لا يمكن أن يطيقه إلا صانعه، أو إلاّ مَن يُوَجَّه إليه. وسرعان ما يغدو مزعجاً للمشاهد غير المَعْني.

ويشير (بيكو) إلى طائفة من العيوب في تدريس الأخلاق. الأول هو أنه «يظل على السطح»، لا يدخل، ولا ينفذ، ولا يحرّك تلك الأعماق الحيّة التي يجب أن يبلغها مع ذلك إذا أردنا خلق الحياة، إذا أردنا تحويل الإنسان الداخلي الحقيقي بدل الاقتصاد على الظواهر».

والعيب الثاني يرتبط بالأول، وهو أن هذا التعليم سطحي. والثالث أنه «ينمّ أحياناً عن تفاؤل لا يخلو من سذاجة».

«كل ذلك صحيح مؤسف. وقد تكون هذه هي الأسباب التي لأجلها قد اختفى هذا التعليم سلفاً منذ زمن بعيد، دون أن تكون هي كل الأسباب. ولكن في وسعنا أن نتساءل أيضاً هل هذه العيوب وقف على تعليم الأخلاق. أم أن هذا التعليم، لفقدانه مادة مشخصة، يعكس بأفضل مما يعكس غيرُه، عيوب كل وضع تعليمي؟ ومهما يكن الجواب عن هذا السؤال، فإن درس الأخلاق يقدم وجهة نظر جيدة لتحليل العقبات الأساسية الملازمة لكل بيداغوجيا.

ففي حقل التربية والتعليم يُنصح أكثر ما يُنصح، وكما أوصى بذلك سلفاً (فنلون) Fénelon من ناحية أخرى، بجمع النافع إلى السارّ. وهذا الجمع بين اللذة والضرورة ـ وهما مفهومان متعارضان غالباً ـ من العسير تحقيقه، حتى نقطياً. ولقد حاول ذلك (فنلون) نفسه، بصدد تلميذه الوحيد، دوق بورغونيا، وملك فرنسا المقبل. وإليكم مثلاً من حكاية أخلاقية:

جزاء الثعلب الفضولي.

«شاخ ثعلب في جبال (أراغون) في النعيم، وأراد أن يستسلم في أيامه الأخيرة للفضول. قرر الذهاب لرؤية (أسكوريال) الشهيرة في قصر ملوك

إسبانيا وقد بنيت في عهد (فيليب الثاني). ولما وصل أصيب بالذهول لأنه لم يكن يألف الروعة كثيراً: لم يكن قد رأى من قبل إلا جحره وقنَّ المزرعة المجاورة حيث لم يكن يُرحَّب به كثيراً. رأى هناك أعمدة رخامية، وأبواباً ذهبية، ورسوماً من الماس. دخل إلى غرف كثيرة حافلة بالسجاد الفاخر: كنا نرى فيها صور طراد الصيد، والمعارك، وحكايات لهو الآلهة مع الناس؛ وأخيراً قصة (دون كيخوت)، حيث كان (سانشو) ممتطياً بغلته وهو ماضٍ ليحكم الجزيرة التي أوكل الدوق أمرها إليه ـ ثم أبصر الثعلب أقفاصاً سجنت فيها أسود وفهود. وبينما كان الثعلب ينظر إلى هذه العجائب خنقه كلبان من كلاب القصر فلقي جزاء فضوله».

أجل، إن (فنلون) يجيد الكتابة، وإن القرن 17 يستجيب للأسلوب الجديد. ولكننا لا نستطيع الإحجام عن التساؤل: هل هذه الحكاية سطحية جداً وأنها تبدو زائفة على خلاف حكايات (لافونتين) La Fontaine. ما سبب ذلك؟ لعله يرجع إلى أن هدف المؤلف هدف أخلاقي أكثر منه أدبياً؟ فالأمر ليس أمر رواية حكاية، وهذا مغاير تاماً، لأنه أمر الإفادة من ذكر حكاية ـ وهذا لا يكاد يوجد ـ لتقديم درس أخلاق. إن القارىء لن يُخدع. لأن اللذة التي قد يشعر بها عند قراءة هذا النص، لا تلبث أن تنقلب عكسها فوراً.

وفي «مغامرات تليماك» Télémaque التي كتبها (فنلون) على الطريقة ذاتها لصالح تلميذه الملكي، نرى كيف يصطدم الأدب ـ واللذة الناجمة عنه ـ بمنفعة الأخلاق. فمؤلف الكتاب، أعني المعلم، هو الشخص الرئيس في الكتاب. ومثل هذا الأسلوب ليس نادراً في المجال الأدبي. ولكن الراوي في هذه الحالة يتكلم باسمه الشخصي. وهذا غير ما يجري هنا. على العكس، إن (فنلون) المتستر خلف قناع (منتور) Mentor يمثل في الواقع (مينرفا) Minerve، أي بكل بساطة الحكمة. ومن العبث القول إن من فمه لا تخرج سوى خطب أخلاقية طويلة. والشخص الثاني في الكتاب ـ تليماك ـ وهو دوق برغونيا نفسه. كيف يتقمص مثل هذا القارىء صورته الخاصة؟ وأخيراً،

تماماً كما جاء في التصدير الذي قرأناه قبل قليل، حوادث الكتاب ـ وهي كثيرة هذه المرة، لا تستهدف إلا وضع تخلق القارىء على المحك.

إن نظرة بسيطة تكفي لإدراك أن قراءة هذا الكتاب مبعث السأم. ونحن لا نتصور بيسر كيف يمكن أن يجد طفل فيها «لذة النص». ومع ذلك كانت تلك هي الحال. وهكذا يذكر (رينان) Renan في «ذكريات الطفولة والشباب» ساعات السعادة التي أمضاها في صحبته. أترى في ذلك مسألة العصر، أو الزي الذائع، أو الشخصية؟ لعله كل ذلك معاً. ولكن اللذة التي شعر بها (رينان) الشاب قد تكون صادرة عن ميزة أخرى لهذا الكتاب. إن مغامرات تليماك تقع في نوع من الكون الطوباوي. لأن الطوباوية أخلاقية في الغالب، وهي من جراء ذلك، حتى لدى (رينان)، مملّة غاية الإملال. أترى بهذه الحيلة، لأن هذا الكتاب يلحق بنوع ما ركب نوع الخيال، أتراه ينتهي بأن يجلب لذة معينة؟

ولكن، لندع هنا هذا السؤال، ولنرجع إلى تعليم الأخلاق في المدرسة. لنر كيف يحلّ (بيكو) الصعاب الخاصة بهذا التعليم. إن الوضع المدرسي يختلف اختلافاً كبيراً عن الوضع المحيط بـ(فنلون). فقد كانت قضيته قاصرة على تلميذ واحد، على تلميذ متميز بوجه خاص: أمير مدعو يوماً إلى أن يحكم شعباً، أي جماعة. أما درس الأخلاق فإنه على العكس، يخاطب هذه الجماعة مباشرة. ومن الطبيعي طرح مسألة علاقة التلميذ بالجماعة على الفور، ومن ثم أيضاً مسألة التعليم والتربية الأخلاقية. التعليم يتعلق بالفرد أكثر ما يتعلق، والتربية الأخلاقية تستهدف الجماعة التي يترتب على الفرد الخضوع لها. إن غرض درس الأخلاق هو تحقيق هذه المصالحة المحال.

ثمة صعوبة أخرى تتصل بالسابقة، وهي درس الأخلاق في المدرسة الابتدائية إذ يتجه بالدرجة الأولى إلى أطفال الطبقات الشعبية. ولذا فإن عليه أن يسهم في نوع من النقص من جانب الأسرة فيرتدي بهذه المناسبة سمة اجتماعية وسياسية. وذاك هو الشاغل الأساسي لدى (بيكو) الذي يلحق (جول

فرّي) في هذه النقطة. وعلى هذا لم يبق الموضوع كما عند (فنلون)، موضوع الإفادة من تذوق طفل بعض الفاعليات الجمالية اللاهية إبان هديه إلى المبادىء الأخلاقية. بل، على العكس، الأمر هو إعطاء هؤلاء الأطفال حسن تذوق لم يكن لهم به عهد دون ذلك. وبعبارة ثانية، إن تعليم الأخلاق يصبح نوعاً من مُسكِّن ضد السِّمَة النفعية المسرفة للتعليم والمدرسة الشعبيَّين.

كتب (بيكو) عدداً من المقالات «للمعجم البيداغوجي الجديد» اثنتان منها تتعلقان مباشرة بتعليم الأخلاق: مقالة «الموسيقى» ومقالة «الشعر» يذكر (بيكو) في المقالة الأولى سمة العدوى والانفعال اللذين تحدثهما الموسيقى، ولا سيما الغناء الصوتي. وذاك ما يعطي هذا المبحث سمته الأخلاقية والمولِّدة «للتضامن». وذلك على نحو يجعله مستهجِناً كيف انتظر الناس زمناً جد طويل ـ 1883 ـ دون أن يدرجوا مثل هذا التعليم في برنامج المدارس الابتدائية. وقد بدا له أن سبب هذا الإهمال يرجع إلى نوع من تصور معنى الشعب: كانوا يقولون: «ليس لديه الوقت ليرفع أنظاره ويدعها تتيه نحو روائع المثل الأعلى النافلة. الشعب منذور للعمل المادي، وما يلزمه هو زاد كافٍ من المفاهيم العملية والوضعية التي ستساعده على بذل هذا الجهد. يلزمه تعليم موجَّه كله جهة التطبيق المباشر. للطبقات الثرية التربية الليبرالية، وللشعب التربية النفعية.

إن هذا التصور الفني للأخلاق والسياسة لا يرجع إلى نهاية القرن 19. ونحن نجده في إحدى كتابات (شلر) Schiller الشهيرة: «**رسائل في تربية الإنسان الفنية**». وهذه الرسائل التي ظهرت سنة 1794 هي نوع من التفكير في (الثورة الفرنسية) وفي نتائجها الإيديولوجية.

وفي مقالة «الشعر» يتوسع (بيكو) في الأفكار ذاتها وهي تقوده إلى النتيجة التالية:

«الشعر المصحوب بالغناء قد يغدو أحد العوامل الرئيسية في الثقافة الأخلاقية، ولنقل قولاً أفضل، في الحضارة. ذلك أن «الإصغاء إلى هذه

الموسيقى التي يحملها في ذاته كل إنسان»، على نحو يعدل أو يزيد ربما على الأخلاق التعليمية، وعلى نحو أعظم بما لا يحمل الشك من الحساب، والنحو، والتاريخ، ومبادىء الفيزياء أو الكيمياء سيتجرد أطفالنا الصغار يوماً بعد يوم، وينصقلون، ويتملصون من الحيوان ليصبحوا شيئاً فشيئاً رجالاً قادرين على تصور مثل أعلى، قاعدة التقيد به. قراءات وإلقاءات صوتية متكررة، جلسات احتفالية، ولا سيما عندما يقرأ المعلم أو يلقي بصوت انفعال غير متكلّف، ذاك ما يُدخل الشعر في العادات، في الضرورات اللازمة للشعب. وعندئذٍ فقط ستكون المساواة الطبقية أدنى إلى التحقق بالمساواة في الثقافة الأخلاقية؛ عندئذٍ ستكون الديمقراطية أدنى إلى أن تصبح حقيقة، لأن الأمة ستكون أدنى إلى التحلي بروح واحدة.

الفصل الرابع

أخلاق الجمهورية

«لننظر إلى جيل الفرنسيين الذين سيبلغون سنّ الرشد بعد خمسة عشر أو عشرين عاماً حوالي منتصف القرن العشرين. ومن هذه المئات الألوف، هذه الملايين من الأطفال الصغار الذين يذهبون اليوم إلى المدرسة، كيف سيظهر منهم النخبة، أولئك الذين سيكونون فنانين، وعلماء، وشعراء، ومهندسين، ورؤساء صناعيين، وإداريين، وممثلي الشعب؟ هل سيخرج أفاضلهم من جملة مجموع هؤلاء الأطفال، كما سيكون ذلك من باب الإنصاف والنفع؟ إننا نعرف تماماً أن «لا». اصطفاء أول، اصطفاء قاس لا رجعة عنه، هو الاصطفاء بالمال. مثلاً، في محافظة مثل محافظة (الشمال) أو (بادي كاله)، آلاف أبناء العاملين في المناجم، ما إن يكاد تعليمهم الابتدائي أن ينتهي، إلا في حالات استثنائية جدّ نادرة، حتى نراهم ينزلون إلى الأعماق كما فعل والدوهم، ووالدو والديهم، وجدود والديهم. وفي الوقت ذاته، في المدن المجاورة، أبناء البرجوازية، الكبرى والمتوسطة والصغرى، يتابعون تحصيلهم الثانوي، وفي نهايته شهادة البكالوريا التي يفوزون بها في آخر الأمر بعناء كبير، فتفتح أمامهم الجامعات وأبواب المهن الحرّة. وفي صفوف ثانويات الدولة، أو المؤسسات الحرَّة، كم من تلاميذ سيفنون أنفسهم، لا يبالون بشيء، إلا بالرياضة، ولا يتطلعون إلا إلى لحظة الإفلات من ربقة معلميهم، «فيلهون»

بمال والديهم! وهذه الأمكنة التي يشغلونها على هذا المنوال، بالرغم منهم تماماً، ودون حرص منهم ولا نفع، كم كان من الممكن أن يملأها أطفال آخرون، عقول نهمة في طلب التحصيل، مخيلات ناشطة، نفوس موهوبة للعلم أو الفن ـ وهم جاهلون أنفسهم دوماً من جراء خطيئة الظروف المحيطة بمولدهم!

«إن المثل الأعلى الجمهوري يريد انتهاء هذا الامتياز الظالم العابث، مصدر الإضرار بالمصلحة العامة وبالأفراد على قدر سواء، والمبيد لقسم من النخبة المثل الأعلى الجمهوري يريد تقويم الرأسمال الفكري لكل جيل تقويماً عقلانياً في حده الأسمى. وهو سيستعيض عن الاصطفاء بالمال بالاصطفاء بالجدارة. وأن المساواة التي يطالب بها لا تستهدف، ولا تنتج، الحطّ من مستوى النخبة، بل، على العكس، إفساح المجال أمامها لتنمو نمواً حرّاً. بل إن مصلحة أبناء الطبقة البرجوازية ذاتها تتطلب إفساح المجال للأطفال الذين يتجلى استعدادهم لقبول ثقافة عليا، من أيّان جاؤوا. ومَن يدري، لعل أن يخرج من صفوفهم أمثال (باستور)، أو (هوغو).

هذه الأسطر كتبها (ليفي ـ برول) الذي ذكرنا اسمه في الفصل الأول. وهو مؤلف رسالة في الفلسفة عن «فكرة المسؤولية»، وقد ظهرت سنة 1884 ولنذكر بالمناسبة أن من شأن هذا الموضوع الرجوع إليه اليوم.

إن هذه الأسطر توضح أمراً بديهياً، لا تكون الإشارة إليه نفلاً: الرباط الوثيق جداً بين المدرسة والجمهورية. وفي الواقع فإن هذه الأسطر مستقاة من مقالة بعنوان: «المثل الأعلى الجمهوري». والمقالة هي الأولى من سلسلة اقترحتها «مجلة باريز» عام 1924 وعنوانها العام هو: «السياسة الجمهورية».

إن الرباط الذي يشدّ المدرسة إلى الجمهورية رباط عميق نكاد أن نقول إنه شبه عضوي. وهو أشبه بالرباط بين اللغة والمجتمع. ولا يخفى أن المجتمع يقتضي اللغة التي تفرض من جهتها توافر المجتمع. ومن هنا يصدر

النقاش اللامتناهي الذي غرق فيه فلاسفة القرن 18. وعلى الرغم من ذلك، بصدد المدرسة، لأن الأمر لا يتعلق بالمجتمع بشيء أدق ـ بالجمهورية ـ فإن هذا الرباط أمر تاريخي. ومن الممكن تحديد أصله: ثورة 1789.

وقبل أن ندرك عن كتب أعظم ما الذي يجعل المدرسة الابتدائية في فرنسا تبلغ دلالتها كلها في الجمهورية الأولى، لننظر إلى نتائج هذه النوعية وبقول أدق: لنقتصر على التذكير بذلك لأننا رأيناه عبر دراستنا.

النتيجة الأولى الأكثر سطوعاً هي أن المدرسة تفرض في برنامجها تعليماً مزدوجاً: التربية الأخلاقية والمدنية. وهذا الاقتران يمكن القيام به منهجياً على منوال الكتابين المتداولَين لـ(كومبايره) و(جول ستيج) اللذين عرضناهما في الفصل الثاني. ومن الممكن كذلك، على غرار حالة كتاب (بول برت) أن يكون أمراً مضمَراً. فهذا الكتاب المتداول، كما ذكرنا، لا يتناول سوى التربية المدنية ولكن هذه التربية هي بالطبع تربية أخلاقية هادفة. وفي جميع الأحوال، إن هذه الكتب المتداولة الثلاثة، شأنها شأن كتب كثيرة أخرى لم نتحدث عنها، تقدم في ملحقها النص الكامل **«الإعلان حقوق الإنسان والمواطن»**.

ثم نتيجة أخرى للسمة الجمهورية للأخلاق المدرسية هي أنها تقود إلى تحويل دور المعلم الذي ألحف عليه (جول فرّي) أيما إلحاف. أصبح المعلم مربِّياً، والمدرسة من جراء ذلك أصبحت «دار تربية ليبرالية». وهذا يعني أيضاً، كما شاهدنا، أنها تعطي تعليماً تاماً. وكلما تكلم (جول فريّ) عن هذا التحول نجده يذكر صلة تعليم الأخلاق بتعليم مواد أخرى، العلوم الطبيعية، التاريخ، أو الجغرافيا. هنا يتبع (بول برت) هذه السياسة مرة أخرى عن كثب. وقد نشر إلى جانب كتابه المتداول عن التربية المدنية، نشر في الوقت ذاته كتاباً يصلح أن يكون متمماً وهو «مبادىء الفيزياء والعلوم الطبيعية». ومن الموضوعات التي يعالجها طوعاً في خطبه ومحاضراته هو أن الحقيقة الجمهورية تقبل البرهان واليقين مثل الحقيقة العلمية. وهذه الفكرة ترجع حقاً إلى الجمهورية الأولى.

تبقى نتيجة أخيرة، وهي الأكثر أهمية. ذلك لأن المدرسة الأولى هي مكان تكوين المواطنين في الجمهورية، فقد حرص (جول فرّي) على وضع دروس صريحة عن هذا الموضوع في برنامجه. وذكّر هو نفسه بذلك بألفاظ جلية، في «رسالته إلى السيد المعلم».

«(إذن)، لم يشأ المشرّع صنع عمل سلبي محض. لا ريب في أن هدفه الأول هو فصل المدرسة عن الكنيسة، وتأكيد حرية الضمير للمعلمين وللتلاميذ، وأخيراً تمييز مجالين طال اختلاطهما بإسراف: مجال العقائد، وهي أمور شخصية، وحرّة، ومتحولة. ومجال المعارف، وهي مشتركة لازبة باعتراف الجميع. ولكن ثمة شيئاً آخر في قانون 28 آذار: إنه يؤكد إرادة أن يؤسس عندنا تربية قومية وأن يؤسسها على مفاهيم الواجب والحق التي لا يتردد المشرّع في تسجيلها ضمن الحقائق الأولية التي لا يمكن أن يجهلها أحد».

في عام 1909 ظهر في «المجلة الكبرى» La Grande Revue ـ المجلة ذاتها التي ظهرت فيها قبل سنوات مقالة (ڤكتور باخ) عن (بول برت) ـ ظهرت مقالة (فرديناند بويسون) عن «المعلم والجمهورية». وهذا النص، وهو ليس بقصير، يهدف إلى أن يطرح على الجمهور الكبير مسألة يحسب، عن خطأ، أنها تعني أهل المهنة وحدهم. وقد كتب (بويسون) أنها تحظى باهتمام كبير من قبل الأمة، بل إنها تثير مسؤولياتها.

«الموضوع هو دور المعلم العلماني في المجتمع المعاصر».

ولكي لا يدع شيئاً ما خفيّاً، وبنتيجة قِصر ذاكرة الناس، شرع (بويسون) بالتذكير تفصيلاً بآثار (جول فرّي): العوائق التي يجب تخطيها، والمعارك التي وجب عليه خوضها. وهو يعجب، كما يذكر، من أن المعلم، وهو حجر الزاوية في هذا الصراع كله، قد أفاد لدى الجمهور الكبير من صورة جد

إيجابية. وعلى الرغم من ذلك، وهذا هو الدافع لكتابة هذه المقالة، فقد تطورت الأمور، وبدا أن هذا المعلم ذاته قد أصبح أقل شهرة منذ بضعة سنوات ـ مستهل القرن بلا ريب ـ لقد أخذ الناس عليه نضاليته.

لنذكر ملاحظة بهذا الصدد. إن مهنة المعلم هي المهنة الوحيدة التي تتيح الرقي في المجتمع والخروج من طبقة الكادحين أو الفلاحين، عن طريق أخرى غير طريق الثروة. فالتعليم هو الذي ينهض إذ ذاك بدور المُخْل، وقد رأينا في مقالة (ليفي ـ برول) ما يفترضه مثل هذا الدور من جانب المدرسة.

ولكن السبب الآخر لسوء الظن بالمعلم هو سبب تخميني على نحو أكبر، ولكنه سبب أساسي أعظم. لأنه يطرح مشكلة صلة الأخلاق المدرسية بالسياسة. ما مدى واجب الحفاظ على هذه الصلة؟ تلك هي المسألة التي خامرت خطب (جول فرّي)، ولا سيما خطاب 1881 الذي اختتم به المؤتمر البيداغوجي الأول: «السياسة التي أحرص على أن أحذِّركم منها هي السياسة التي كنت أدعوها قبل هنيهة السياسة النضالية واليومية، سياسة الحزب، الأشخاص، التآمر، تلك السياسة، لا تقربوها أبداً».

إن المسألة التي أثارت هذا التراجع في شعبية المعلم في زمن مقالة (بويسون) هي مسألة النزعة السلموية: (لم يكن المعلمون هم آخر من اشترك فيها. إنهم لم يجتزؤا شيئاً من تعليمهم الوطني، ولكنهم رفضوا ترك هذا التعليم يتدهور ليكون دعاوة لحزب «الوطن الفرنسي»).

ولئن كانت الأخلاق العلمانية، وعلى الأقل في فكر المعلمين، قادرة كما نرى في ضوء هذا المثل، على مناوأة سياسة سائدة، فذلك لأنها تطيع قيماً أخرى. وهي في الواقع تهدف إلى غرض أقل واقعية جداً من سياسة لحظة عابرة، تهدف إلى غرض أقل تحديداً مباشراً. وبقول آخر، إنها تنشد مثلاً أعلى «المثل الجمهوري الأعلى». وإليكم كيف يحدّده (ليفي ـ برول) في مقالته:

«إذا وجب الإعراب بكلمة واحدة عن جوهر هذا المثل الأعلى من وجهة النظر السياسية والاجتماعية، قلنا مع كبار (جمهورية الثورة الفرنسية)، رجال 1848، ورجال 1870 و(جان جوريس) J.Jaurès: «الجمهورية هي العدالة!».

لنتحدث الآن عن مسألة كنا تركناها معلقة في الفصل السابق. إنها مسألة افتراق الوضع بل يمكن القول المتعارض - بين (بويسون) وبين (دوركهايم) بصدد الأخلاق العلمانية وتعليمها في المدارس. ولكن ندرك هذا الافتراق إدراكاً أفضل، يجب علينا النظر إلى ميدان التقائهما: كرسي البيداغوجيا في (السوربون). فهذا الكرسي الذي شغله (فرديناند بويسون) عام 1902 آل إلى (دوركهايم). وكان يترتب، تبع التقاليد الجامعية، أن يحيِّي الأستاذ الجديد سلفه بهذه المناسبة. وإليكم الفقرة الأولى من درس الافتتاح في محاضرات (دوركهايم) عن «التربية الأخلاقية»:

«إنه لشرف عظيم جداً، وأنا أشعر أحرَّ الشعور بشأوه الكبير أن يؤول إليّ أن أخلف في هذا الكرسي الرجل الجليل الرأي، والحازم الإرادة، الذي تدين له فرنسا، إلى حد كبير جداً، بتجديدها التعليم الابتدائي. وإن تماسي الصميمي بمعلمي مدارسنا من خمسة عشر عاماً وأنا أدرس البيداغوجيا في جامعة (بوردو) أتاح لي أن أرى عن كثب الأثر الذي سيبقى اسم (الأستاذ بويسون) مرتبطاً به ارتباطاً نهائياً، ومن ثم، فإنني أعرف عظمته كلها. ولا سيما عندما نرجع بالفكر إلى الحال التي كانت تكتنف ذلك التعليم عند بدء تطبيق مشروعه الإصلاحي، ومن المحال ألا يُعجب المرء بأهمية النتائج الناجمة وسرعة صنوف التقدم الناجزة. المدارس ضوعفت، وحوّلت تحويلاً مادياً، والطرائق العقلانية حلّت محل العادات القديمة البالية، ازدهار حقيقي للتفكير البيداغوجي، تشجيع عام لجميع المبادهات، كل ذلك يؤلف، بالتأكيد، إحدى الثورات الأعظم والأسعد المتحققة في تاريخ تربيتنا القومية. فالأمر إذن كان حظاً حقيقياً للعلم عندما أقلع (الأستاذ بويسون) عن مشاغل

وظائفه مؤمناً بأن رسالته قد انتهت وانصرف إلى الجمهور بطريق التعليم حاملاً حصائل تجربته التي لا تضاهى. ومثل هذه الممارسة الواسعة للأمور، تنيرها من ناحية أخرى فلسفة رحبة، فلسفة حذرة ومفتوحة لكل أنواع الجدة، إنما تمنح كلامه بالضرورة سلطة يُعلي من شأنها أيضاً الجاه المعنوي المتصل بشخصه وبذكرى الخدمات التي قدمها في جميع مجالات القضايا الكبرى التي وقف (الأستاذ بويسون) عليها حياته كلها.

«إنني لن آتيكم بشيء يشبه مثل هذه الكفاءة المتميزة. ولذا فإنني أشعر بذعر خاص أمام صعاب مهمتي، إذا لم أسكن قليلاً لفكرة أن مثل هذه المشكلات المعقَّدة يمكن دراستها دراسة مفيدة من جانب عقول مختلفة ووجهات نظر مغايرة. إنني، بوصفي عالِم اجتماع، سأحدثكم عن التربية بهذه الصفة بوجه خاص. ومن ناحية أخرى، إن لم أعالج الأمر على هذا المنوال فإنني سأكون عرضة إلى أن أرى الأشياء وأظهرها من زاوية تشوهها. وأنا على العكس، مقتنع بأن لا وجود لطريقة أفضل تمكّن من إظهار طبيعتها الحقيقية إظهاراً بديهياً. والواقع أنني اعتبر من المسلَّم به في كل تأمل بيداغوجي أن تكون التربية بالدرجة الأولى شيئاً اجتماعياً من حيث أصولها، ومن حيث وظائفها سواء بسواء، وأن البيداغوجيا، من ثم تتبع علم الاجتماع بأكثر من تبعيتها أي علم آخر. وبما أن هذه الفكرة مدعوة إلى أن تسود كل تعليمي، وأنها تسود سلفاً التعليم المشابه الذي كنتُ أنهض به في (جامعة) أخرى، فقد بدا لي أن من المناسب أن أخص هذا الحديث باستخلاص هذه الفكرة وتدقيقها لتتاح لكم تطبيقاتها فيما بعد تطبيقاً أفضل. وهذا لا يعني أن يكون الغرض هو البرهان عليها برهاناً صريحاً عبر درس واحد وحيد. فمثل هذا المبدأ العام ذو الأصداء الوسيعة على هذا المنوال لا يمكن أن يتحقق إلا بالتدريج، بقدر التقدم في تفاصيل الوقائع والنظر في كيفية انطباقها فيها منذ مستهل البحث بصفته ادِّعاءً موقوتاً، وشريطة التحقيقات الضرورية. إن غرض

هذا الدرس الأول الحالي هو الإلماع بآن واحد إلى بيان مداها وحدودها».

إن (دوركهايم)، مع (ليفي ـ برول)، رائد مبحث جديد، علم جديد، علم الاجتماع. ولكن من الجائز أن نفكر ـ بتأييد من كتاباتهما فيما يبدو ـ أن ليس لدى هذين الرجلين تصور واحد لعلم الاجتماع، وعلى الأقل للتطبيقات المتوقعة منه.

لقد رأينا (ليفي ـ برول) حين كتب بوضوح كبير في رسالته الجامعية بعنوان «فكرة المسؤولية»، أنه جعل الأمر تشجيع إقامة العدل في المجتمع بوصفه إجمالاً بأنه «المثل الأعلى الجمهوري» معتمداً التفكير الفلسفي والعلمي. وفي وسعنا التساؤل، لولا أن ذلك ليس من غرضنا هنا، هل يمكن بلوغ مثل هذا الهدف السياسي بطريق علم، أي مبحث جامعي. إن كل شيء يدفع، على ما يبدو، ولا سيما النسيان الذي حاق بآثار (ليفي ـ برول)، إلى التفكير بأن مثل هذا الهدف ممتنع التحقق. ولكن محاولة ذلك لم تكن سدى، بغية فهمه.

أما الغرض الذي يتوخاه (دوركهايم) فغرض مغاير، أو على الأقل أكثر تحديداً. إنه يريد إقامة علم الاجتماع وجعله يُدرَّس في (السوربون). ولذا فإن كرسي البيداغوجيا هذا، بتأثيره وإدارته، سيصبح كرسي علم الاجتماع.

لننظر الآن إلى نتائج ذلك كله وتأثيرها في تصور التربية الأخلاقية التي يذود عنها (دوركهايم). فالدرس الأول من المحاضرات هو ذاته «مدخل إلى الأخلاق العلمانية». ونحن نقرأ فيه ما يلي:

«مع إعجابي بالعمل الناجز، فلا شيء يمنع من التفكير بأنه قد يكون من الأكثر تقدماً، والأشدّ متانة لو أننا لم نبدأ باستسهاله بإسراف وتبسيط مسرف. فقد حسبنا، أكثر ما حسبنا، في الواقع، أنه عملية سلبية محضة. وقد بدا أنه كان يكفي لعلمنة التربية وجعلها عقلانية أن نسلخ عنها كل ذي أصل غير علماني. وإن مجرد طرح كان يترتب عليه تخليص الأخلاق العقلانية من كل

العناصر الطارئة والطفيلية التي كانت تغشاها وتحجبها عن أن تكون ذاتها. حسبوا أنه كان يكفي، كما قالوا، تعليم أخلاق آبائنا القديمة، ولكن مع الامتناع عن اللجوء إلى أي مفهوم ديني. بيد أن المهمة كانت في الواقع أشدّ تعقيداً جداً. ولم يكن يكفي اتخاذ مجرد حذف لبلوغ القصد المرموق، بل كان من الضروري اتخاذ تحول عميق.

ليس بعسير أن نرى في هذه الأسطر، حتى ولو لم يذكر فيها أي اسم، نقداً لعمل (جول فرّي). وإننا لنشاهد، فوق ذلك، نوعاً من اللبس. ذلك أن (فرّي)، كما نذكر، يدقق القول بأنه لم يرد أن يأتي «بعمل سلبي وحسب».

والحق أن الأخلاق العلمانية في نظر (دوركهايم)، وهذا ما يتضح بجلاء كبير من محاضراته كلها، هي الأخلاق التي يطرحها على الفرد المجتمع بكامل سلطته، وفي هذه الشروط، لا يكون أمام المدرسة أي اختيار، وكذلك أمام المعلم. عليهما نقل هذه الأخلاق ذاتها إلى التلاميذ. فكيف يجري هذا النقل؟

وعلى هذا المستوى ذاته يتدخل بوجه الدقة مبحث آخر وليد كذلك في فرنسا: علم النفس. وقد صادفناه سلفاً فيما تقدم بصدد صورة الطفل ـ الذي يشبه راشداً نائماً تنويماً مغناطيسياً ـ وقد رجع (دوركهايم) إلى ذلك في مقالة «التربية» التي كتبها **للمعجم البيداغوجي الجديد**.

«لكي نعطي فكرة عما يؤلف التأثير التربوي وإظهار قوته، قارنه أحد علماء النفس المعاصرين وهو (غويو) Guyau بالإيحاء المغناطسي. وهذه المقارنة لا تخلو من أساس».

ونحن لا نود، لأننا نخرج بذلك عن موضوعنا هنا مرة أخرى ـ أن نناقش ـ مهما يكن من ناحية أخرى مادة الدرس ـ مقارنة التعليم بالإيحاء المغناطيسي. وقد نهض بها كثيرون في مطلع القرن 20 وهي منطلق التحليل النفسي. لنكتف بالقول بأن مثل هذا التصور للتعليم يوفر ـ وهذا أقلّ ما يقال

بصدده كل مسألة بيداغوجية «إن كلمة (علم اجتماع)، على خلاف كلمة (علم نفس) التي تساءل (ريبو) Ribot نفسه عنها بجد، كان قد ابتكرها (أوغست كونت). إنها تعني «الفيزياء الاجتماعية»، أي جملة المعارف البشرية. وهذا العلم هو آخر علم يبلغ الحالة الوضعية ـ أو بكل بساطة الحالة التجريبية ـ ما دام من العسير ألا يُسقط الملاحِظ نفسه في هذه الحالة ضمن موضوع ملاحظته. وهذا الاستدلال نفسه هو الذي أدان به (أوغست كونت)، من ناحية أخرى، علم النفس إدانة مبرمة بألاّ يكون قسماً من العلوم.

وعندما اتجه (ليفي ـ برول) من الفلسفة إلى علم الاجتماع قام بالتفاف عن طريق «**فلسفة أوغست كونت**»، وهو كتاب محاضرات في (السوربون) نشره سنة 1900 بهذا العنوان ذاته ـ وقد بدأ قبل معالجة موضوعه بتنبيه القارىء إلى أنه يتعمد إسقاط جزء من عمل (كونت): الجزء المتعلق بديانة الإنسانية. ومن الطبيعي انتقاد هذه القراءة المنقوصة. ولكنها تقابل مناقشة جرت في الواقع في حياة (كونت) ـ ذلك أن (كونت) توفي سنة 1857، وهي السنة التي ولد فيها (ليفي برول) ـ مع أقرب تلاميذه وهو (ستورت مل) أو أيضاً مع (إميل ليتره) Emile Littré. والواقع أن ما يهم (ليفي ـ برول) في هذا العمل هو طريقة عكسه الظروف التاريخية والسياسية، للحقبة المواكبة لدلالته.

لعل (دوركهايم) لا يعتنق من آثار مبتكر علم الاجتماع التصور ذاته. وفي الواقع، إننا نجده في «**التربية الأخلاقية**»، وفي إثر الانتقاد الذي قرأناه فيما سبق، نجده يكتب ما يلي:

«ينبغي البحث، وسط التصورات الدينية ذاتها، عن الحقائق الأخلاقية الكامنة والخفية فيها، ويجب استخلاصها، والعثور على مقوماتها، وتحديد طبيعتها الخاصة، والإعراب عنها بلغة عقلانية، وبكلمة واحدة، ينبغي اكتشاف البدائل العقلانية لهذه المفاهيم الدينية التي ظلت خلال زمن طويل جداً تصلح عجلة للأفكار الأخلاقية الأكثر أهمية».

وهذه المقارنة ـ مجرد استبدال كلمات ـ بين العقل والدين، هي التناقض الداخلي في نظر الإيديولوجيا، تلك الفلسفة الناجمة عن الثورة، والمؤلَّفة لدعم أفكارها. وبهذه المقارنة نختم تقصينا عن «تعليم الأخلاق».

ففي غداة (الثورة)، السلطة البيداغوجية، والسلطة وحسب، لأنهما تتقاطعان تقاطعاً كبيراً، فإنهما بيد «الإيديولوجيين». وهكذا كان يُسمى الأشخاص المولودون في منتصف القرن 18، والذين اغتذوا وانطبعوا بأنواره، والذين حضروا (الثورة). وبعضهم، بالطبع، قد أسهم فيها إسهاماً إيجابياً. وفي جميع الأحوال أُتيحت لهم كلهم ممارسة أفكارهم، أي أفكار القرن 18.

لقد أكد الباحثون في الغالب أن (الثورة الفرنسية) هي تطبيق أفكار القرن الذي انتهى بها. وإن كتابات «الإيديولوجيين» تتيح لنا أن ندرك إدراكاً مشخصاً جداً كيف تحقق هذا التطبيق بالفعل.

إن أهم «إيديولوجي» حفظ التاريخ عنه أفضل الذكرى على الأقل هو (كوندورسه). ولكننا نعلم جميعنا أن (كوندورسه) توفي سنة 1794، فلم يُتح له الوقت ليطبق بنفسه، أو أن يشاهد تطبيق أفكاره على الواقع. رائز رهيب دون سواه، ذاك الذي، في تلك الحقبة الحافلة بتعاقب الحكومات بسرعة مذهلة، يفجّر الصعاب والتناقضات التي تكشفها الأفكار. هناك دوماً هامش عريض بين الواقع وبين صورتنا عنه.

عاش إيديولوجيون آخرون، وهم كثر، زمناً أطول. وتلك مثلاً حالة (لاكانال) و(كارات) Garat و(دونو) Daunou أو أيضاً (دستوت دي تراسي) Destut de Tracy الذي سنتحدث عنه.

ولد (دستوت دي تراسي) سنة 1754، أي بعد (كوندورسه) بثمان سنوات ـ وقد عرفه وقرأه من ناحية أخرى، ولكنها، ومن باب المصادفة المحض، سنة ظهور «كتاب الإحساسات» لـ(كوندياك) Condillac. وهذا الكتاب الذي قرأه وهو سجين تتهدده المقصلة ـ وهو لم يفلت منها إلا

بأعجوبة لموت (روبسبير) Robespierre ـ سيكون لديه نوعاً من التوراة، دليلاً فكرياً ومنطلقاً لآثاره الفلسفية كلها. وقد أخذ الباحثون على نظرية (دستوت دي تراسي) أنه أكثر إحساسية المنزع من حالة (كونديياك). وذاك واقع سنرى نتائجه.

ومثلما يدل اسمه الغريب، كان (دستوت دي تراسي) ارستقراطياً. وهو مدين بلقبه المتجلي بكلمة (دي) الذي لا يعتزّ به قليلاً، مدين به لجدوده، فإن أخويه اللذين جاءا من (إيكوسية) قبل قرنين ليقاتلا إنكلترا إلى جانب الفرنسيين. ولذا فإن الحصن الذي ورثه يحمل النقش الآتي: «خيرٌ خيرُ مكتَسب».

إن (دستوت دي تراسي)، شأنه شأن جميع معاصريه، وكما هو مسجَّل في «**إعلان حقوق الإنسان والمواطن**»، نصير للتملك. وسيحكم (ماركس) Marx على هذا الموقف بأنه موقف «برجوازي»، وهو يحرّف جداً فكرته عن المساواة بين الناس. إنه لا يؤمن بأن في وسع هذه المساواة أن تكون شاملة، وهو يوضح رأيه بجلاء.

إن تكوين (دستوت دي تراسي) تكوين عسكري، مهنة مارسها بشجاعة وحزم. ولكن في وسعنا أن نفكر بأن هذه الحالة التي اعتنقها بسائق الوفاء الأسري لم تكن تقابل تماماً رغباته وأعمق أعماقه. وفي الواقع، عندما كان في السادسة عشرة من عمره وهو يذهب إلى منصبه العسكري الأول في (ستراسبورغ)، قام بانعطاف إلى (فرني) Ferney ليحيّي (فولتير) Voltaire. ولم يمنعه ذلك فيما بعد، وعندما صار فيلسوفاً ، عن نقد أفكاره، ولا سيما تلك التي تتناول الأخلاق والدين. فقد عارض (ستوت دي تراسي) فكرة أخلاق طبيعية وشبه دينية ـ فهو يريد «تأسيس أخلاق الشعب على دعامة قوية، مادية: الاقتصاد السياسي. ومن هذه الزاوية إنه يلحق بركب إيديولوجي آخر انتقده (ماركس) كذلك وهو (ج. ب. ساي) J.B.Say.

إن عملية حسابية بسيطة تبين الأمر. فقد كان (دستوت دي تراسي) في الخامسة والثلاثين من عمره، سنّ القوة، عندما انفجرت (الثورة). وقد أسهم قليلاً في المناقشات السياسية في تلك الحقبة المضطربة. ولكن ذلك ليس بالأكثر أهمية. (فالثورة) لم تتح له فرصة تغيير الوضع الاجتماعي والسياسي وحسب، بل تغيير مهنته أيضاً، وبوجه خاص. لقد أقلع عن المضي في العمل العسكري وانصرف منذئذٍ إلى الفلسفة، بل إلى الإيديولوجيا، وهذا في نظره أمر واحد. وفي هذه الشروط، لا يبدو غريباً أن تعكس نظريته ـ أي إيديولوجيته بالمعنى الدقيق ـ وضعه الشخصي. فهي تحتفظ ببعض أمارات مهنته القديمة، مهنة الجندي ـ أو لم يمارسها (ديكارت) من قبل أيضاً؟ ـ والتي يكملها شاغله الجديد أن يصبح مواطن الجمهورية. إن الإيديولوجية، هذه الكلمة التي تحولت على كرّ الأيام تحولاً عميقاً جداً من معنى إيجابي إلى معنى سلبي بل واحتقاري ـ كان هدفها أن تجعل الناس مواطنين. وهي تتابع بلا ريب عمل (روسو)، ولكن بمعارضته. ذلك أن (روسو) في الواقع يصنع بالتربية الأخلاقية ـ وليس بالتعليم ـ مواطناً، بصيغة الفرد. و(دستوت دي تراسي) يستهدف صنع مواطنين، بصيغة الجمع، أي ذوي عضوية تامة في مجتمع جمهوري، وبالتعليم.

إن أول ما كتب (دستوت دي تراسي) هو «مذكرة عن ملكة التفكير». وهي تبدأ كما يلي:

«أيها المواطنون

«إنني مقتنع أعمق الاقتناع بأن العلوم التأملية مرغوبة خاصة من حيث تطبيقاتها. ذلك أنه، في التحليل الأخير، ما هدف كل البحوث إن لم تكن المنفعة؟ ولذا فإنني أرغب رغبة حارة بأن يُعنى هذا المجلس ببعض المؤلّفات ذات التأثير المباشر على ازدهار المجتمع، ليس في وسع أي شيء. أن يبيّن، في نظر الأمة، شرف الصف الثاني من (المعهد) Institut، ولا أن يجعل

الجهّال يلمسون المحاسن التي يمكن جنيها من يقظة العلماء: ولكنني أعتقد أنكم إذ تنصرفون إلى هذه الأعمال العملية النفع، يكون من الجدير بكم في الأخص ابتكار نظرية العلوم المعنوية والسياسية التي ذبلت حتى الآن في حيرة مشؤومة. إنكم لا تجهلون أن نجاح كل ما يتصل بالحياة العملية يخضع بالضرورة لدرجة الكمال الراهن للنظرية التي تتصل بها. وعلى هذا فإن ترسيخ العلوم المعنوية فوق قاعدة مستقرة وثابتة بالدرجة الأولى يمكنّكم من تحقيق الأماني التي تعقدها أوروبا المستنيرة على الهيئة العلمية الأولى المعنية ببعض من الحرية بهذه المواد. وهذا هو الحافز الذي يدفعني إلى لفت أنظاركم شطر معرفة تكوّن أفكارنا».

قرئت «مذكرة عن ملكة التفكير» سنة 1796 أمام القسم الأول، قسم «تحليل الإحساسات والأفكار» ـ وهو عنوان يتقيد أحسن التقيد بفلسفة (لوك) و(كونديياك) ـ من الصف الثاني من صفوف (المعهد)، «صف العلوم المعنوية والسياسية».

وفي السنة السابقة، عام 1795، أنشأت حكومة الميثاق convention عدداً من المؤسسات البيداغوجية والعلمية. المدارس المركزية أولاً، وهي مدارس ثانوية، أعدّت لتحلّ محل الثانويات اليسوعية. وهي موجَّهة، على عكس الثانويات الأخيرة، نحو تعليم علمي بالدرجة الأولى، ومن ثم أكثر نفعاً أيضاً. وقد عمد الباحثون في الغالب ـ ومثلاً (دوركهايم) في محاضراته 1904 ـ 1905 عن تاريخ التعليم في فرنسا ـ إلى تحليل نجوع هذا التعليم الجديد الذي، كما نلاحظ بهذه المناسبة، يستوحي مباشرة جداً من أفكار (دوركهايم) البيداغوجية. وهذه التحاليل سلبية في أغلب الأحيان، شأنها من ناحية أخرى شأن كل دراسة تتصل بالمدرسة العامة. ولكن ثمة في هذه الحالة سبب لهذا التشاؤم. ذلك أن المدارس المركزية واجهت صعوبات كبيرة في مسيرتها. فما كادت ترى النور حتى استعيض عنها ـ سنة 1802 بالثانويات النابوليونية التي

أعادت الصلة دون عناء كبير من ناحية أخرى بالتقليد التعليمي اليسوعي. هذا التقليد الذي وصمه (جول فرّي) في خطابه سنة 1870 على أنه لا يخرج عن تكوين نوعين من الناس: صحافيين ومحامين».

إننا نجد في المدرسة الابتدائية للجمهورية الثالثة، ولا سيما في دروس الأشياء ـ المتصلة اتصالاً وثيقاً كما رأينا بدروس الأخلاق ـ نجد هذه الروح العلمية والنفعية ذاتها. وهذه الروح تضاد على نحو صريح روح التعليم الثانوي الذي ظلّ ردحاً طويلاً من الزمان مصبوغاً بالتقليد القديم. وقد جعل هذا الواقع من الصعب، ومن المنتِج، علاقة الابتدائي بالثانوي كما أقامها (جول فرّي).

ثمة تجديد بيداغوجي آخر حققته حكومة (المؤتمر الوطني)، وهو مدارس المعلمين لعام 3. وكان هدفها تكوين سريع لمعلمي المدارس المركزية ومعلمي المدارس الابتدائية المرتقبين. ولذا فإنها لم تكن تخاطب مبتدئين بل مواطنين درسوا من قبل فرعاً أو سواه. وفي الواقع، كما كتب (لاكانال) الذي كان هو المشرف على هذه التجربة البيداغوجية، لم يكن الغرض تعليم مادة معينة، بل تعليم التعليم: مسألة طريفة بوجه الإجمال. وقد رأى الخلف أن هذه الحلقة كانت ضرباً من الإخفاق، مجرد إفلاس. ومع ذلك والنصوص جلية في هذه النقطة، إننا نجد فيها أصل الحوار البيداغوجي. وهذا ولذلك الارتجال الصنعي قليلاً يدين درس الأخلاق أكثر ما يدين.

وأخيراً أحدثت حكومة (المؤتمر الوطني) (المعهد) القومي الذي استأنف أعمال الأكاديميات القديمة وربط بعضها ببعض وبتطبيقاتها. (المعهد) يضم ثلاثة صفوف، صفوف علماء. الأول هو صف «العلوم الرياضية والفيزيائية»، والثالث صف الأدب والفنون الجميلة. وبين هذين الصفين أقحمت حكومة (المؤتمر) صف «العلوم المعنوية والسياسية» الذي دعا (كوندورسه) إلى

إحداثه. وعلى هذا النحو نلاحظ أن هذه العلوم الجديدة، والإيديولوجيا في طليعتها، تصل الصفين الآخرين، أحدهما بصاحبه.

وفي هذا الإطار المؤسسي ذاته، وفي عام 1796 أيضاً، قرأ (كابانيس) Cabanis المذكرات الأولى حول «**علاقات الفيزيائي بالمعنوي عند الإنسان**».

يصغر (كابانيس) عن (دستوت دي تراسي) قليلاً. فقد ولد سنة 1757 في (ليموزان). وتمرد، وهو في ميعة الصبا، على التعليم الرجعي الذي أخضعه له (فقهاء) المنطقة فجاء إلى باريز. ولكن أباه أوصى به (تورغو) Turgot لحمايته بلا ريب من الانحرافات الممكنة دوماً في مثل تلك السنّ.

يُعدّ (تورغو) أول من أعرب إعراباً واضحاً ومنهجياً عن الرؤية التدريجية لتاريخ الفكر البشري. وهذه الرؤية تصلح دليلاً هادياً إلى مؤلَّف (كوندورسه) الأخير ـ «**محاولة لوحة تاريخية لتقدم الفكر البشري**» ـ والذي امتدحه (فرّي) في خطابه عام 1870. ثم إن (تورغو)، كما يرى (كومبايره)، هو أول من تمنى للشباب تعليماً أخلاقياً ومدنياً.

ولعل (كابانيس) يدين لـ(تورغو) بدخوله دائرة الموسوعيين. فقد تعرف بـ(ديدرو) وبـ(دالمبر) d'Alembert واستقبلته السيدة (هلفسيوس) Helvétius زوجة الفيلسوف.

إن (هلفسيوس) مؤلف كتابين عن التربية ضئيلي الجدوى في الأرجح على القراءة، وكان أمرهما نادراً في تلك الحقبة. «**في الفكر**» و«**في الإنسان**»، والأخير كتاب نشر بعد وفاة المؤلف. وقد كتب (ديدرو) دحضاً له وطرح فيه أسئلة لما تحلّ في أيامنا ـ ومثلاً حول الفطري والكسبي.

كان منزل السيدة (هلفسيوس) في (أوتي) حيث يلتقي الإيديولوجيون نوعاً من رباط يصل القرن 18 وفكر «الموسوعة» بالقرن 19 المواكب للجمهورية الأولى، وهو أيضاً ملتقى العالَم القديم بالعالَم الجديد. وفي الواقع، أقام (بنجامان فرنكلين) Benjamin Franklin ـ الذي تشغل كتاباته

الصغيرة الأخلاقية مساحة كبيرة في الكتب المتداولة المدرسية ـ هناك وعلى أعقابه (توماس جفرسون) Thomas Jeffrson وهو مؤلف «إعلان استقلال» الولايات المتحدة الذي أوحى، كما نعلم، بـ«إعلان حقوق الإنسان والمواطن». وسيثابر (جفرسون)، وهو الرئيس الثاني للولايات المتحدة، على التراسل مع الإيديولوجيين، ولا سيما مع (دستوت دي تراسي). وهو معجب أيما إعجاب بأفكاره التي يضعها موضع التطبيق بإنشائه جامعة (فرجينيا).

وعندما تحرر (كابانيس) من التعليم التقليدي انصرف من تلقاء نفسه إلى الدراسة. وقد سافر بعد شيء من التردد إلى بولونيا ـ التي أفزعته حالتها السياسية ـ وزار (مسمر) Mesmer في النمسة، واتجه إلى الطب في (مونبيليه) بإشراف (بوردو) Bordeu، هذا الطبيب الموسوعي صديق (ديدرو).

لن يمارس (كابانيس) الفن الطبي ـ فليس ذلك ما يهمه. وإن ما يشغله بالدرجة الأولى هو أن يعثر على طريق أكيدة لمعرفة أو لعلم الإنسان. وقد أيَّدته (الثورة) في هذا المنحى، وأتاح له قسم «تحليل الإحساسات والأفكار»، حيث سُمّي بوصفه عالماً فيزيائياً، أتاح له تنميته. وهذا هو موضوع بحوثه عن «علاقات الفيزيائي بالمعنوي عند الإنسان».

خضعت الإيديولوجيا، وإن (دستوت دي تراسي) لحازم جداً بصددها، لنتائج أعمال (كابانيس). ولذا فإنها جزء من علم الحيوان».

وهذا التأكيد، حتى ولو لم يكن سوى تأكيد ـ ذلك أن (دستوت دي تراسي) واع كل الوعي لصعوبة إقامة علاقة بين الفكر والدماغ ـ أمر مثقل بالنتائج. فهذا التأكيد يقود إلى وضع الإنسان، بنوع ما، والحيوان على صعيد واحد، وقبل ولادة (دارون) تماماً. وتلك أيضاً طريقة غير مباشرة حتماً، ولكنها بذلك طريقة أكثر نجوعاً ـ للتساؤل عن الأصل الروحي لمعارفنا، ومن ثم، لأصل الإنسان. ألا إن الإيديولوجيا، كما سنرى، تعارض الدين.

في سنة 1880 نشر (دستوت دي تراسي) المجلد الأول من كتاب

«إيديولوجيا» . وعنوانه طويل جداً وصريح: **مشروع عناصر إيديولوجية لاستعمال المدارس المركزية للجمهورية الفرنسية:**

الكتاب بالطبع كتاب متداول، كتاب متداول موجّه إلى المدارس العامة. وهدفه من ثم تعليم الشباب: «أيها الشباب، إنما أنتم الذين أخاطبكم، ولأجلكم وحدكم أكتب». أما مادة التعليم فمن البديهي أيضاً أنها «الإيديولوجيا».

ومن المعلوم أن ما يميز هذه الفلسفة الجديدة هو أنها لا تتجلى في إهاب منظومة. وإن (دستوت دي تراسي) تلميذ وفي لـ(كوندياك) ـ الذي ظهر كتابه بعنوان «**كتاب منظومات**» سنة 1749 ـ خصم المنظومات. وعلى العكس، إن فلسفته هي بذاتها بيداغوجية. إنها لا تعلّم سوى حسن تكوين الأفكار، أي التفكير الصحيح، إطلاق أحكام سليمة، ولا سيما اجتناب الاندفاع. وبهذا المعنى، من جهة أخرى، تكون هي سلاح ضد الأحكام المبيَّتة ـ ويستخدم (دستوت دي تراسي) هذه الكلمة بمعناها الأكثر حرفية ـ وبوجه خاص ضد الحكم المبيَّت الأساسي الأعظم وهو الدين، كل دين يَفْرِض عقيدة.

تعرض هذا المنوال الجديد من التفلسف لنقد كبير وأظهر بشدة في الواقع اتسام مذهب (كوندياك) بالسمة الحسية، واستعان بنوع من الملاحظة الذاتية الصنعية. ولكنه، فيما يعنينا، نافع جداً لأنه يؤدي مثلما يؤدي تعليم الأخلاق، إلى خلق عادات جديدة. والفارق الوحيد، كما ألمعنا إلى ذلك سابقاً، هو أن الإيديولوجيا تقدم عادات جديدة من الفكر، وليس من السلوك. فتغيير الفكر في نظر (دستوت دي تراسي) وجعله أكثر اتصافاً بالصفة الواقعية والجمعية هو الخطوة الأولى الواجبة. وذاك أشبه بكافٍ كما تليه الأخلاق والسياسة. وذاك بلا ريب التنازل الوحيد للطوباوية. ولكنه تنازل مهم وحاسم.

يتناول أحد فصول هذا الكتاب ـ الفصل الخامس عشر ـ مسألة أساسية ـ هي مسألة «التحسين التدريجي لملكاتنا الفكرَية». ونحن واجدون فيه بوجه خاص المقطع الآتي:

«لا يولد الإنسان، ولا يحيا منعزلاً: وليس في وسعه أن يستمر في الحياة على هذا النحو، ولا أن يمضي أول عمره دون عون أجنبي. وإنما يسهم على الدوام إسهاماً متفاوت الكمال عما يكون عليه النوع الإنساني لحظة ولادته. ونحن نعلم في الحقيقة بعض الأمثلة عن أطفال وشبان من الجنسين كانوا قد عُثر عليهم في غابات يبدو أنهم عاشوا فيها وحدهم، ردحاً طويلاً أو قصيراً. ويتحدث أحد علماء الطبيعة في كتاب صغير نشره بمناسبة أحد هؤلاء الأطفال الموجودين، يتحدث حتى عن أحد عشر منهم ويقدم لنا عنهم معلومات ثمينة. ولكن، من جهة أولى، هؤلاء الأفراد، مهما يبدون لنا بأنهم غرباء عن أي مجتمع وأية لغة، قد عاشوا بالضرورة مع بشر، وعلى الأقل في عمرهم الأول، ومن هذه الناحية فإننا إذا اعتبرناهم طرفاً في المقارنة، قد يمدوننا بفكرة عن درجة الكمال التي يستطيع أن يبلغها إنسان متروك تماماً وإطلاقاً لنفسه. ومن جهة أخرى، لاحظ المراقبون، بنفاذ بصيرة كبيرة، أن جميع هؤلاء الأطفال تقريباً، المحجوبين على هذا النحو عن المجتمع كانوا إما أنهم فُقِدوا من جراء بله أو عنف، أو أنهم كانوا أُهملوا أو تخلت أسرهم عنهم فتركوا للضياع لأن العيوب في تكوينهم العضوي والمعنوي كانت تحمل ذويهم على التخلص منهم. بل لقد قام الدليل إيجابياً على أن كثيرين منهم كانوا في بعض مثل هذه الحالات. وهكذا، من هذه الزاوية، كانوا قادرين على أن يسبّبوا وقوعنا في خطأ يضاد الخطأ الأول إذ يحملوننا على الغلو في تضييق مجال نمو الإنسان المنعزل. ومن ناحية أخرى، ما من أحد منهم قد لوحظ إلى اليوم ملاحظة خاضعة للاحتياطات الضرورية وإلى التفاصيل الكافية، ما دامت الإيديولوجيا تنفرد دون جميع

أقسام فيزياء الحيوان بأنها تستلزم الملاحظات الأكثر إرهافاً والاهتمامات الأكثر ظرفية ـ ولذا فليس في وسعنا الوصول إلى أية نتيجة جيدة الوثوق من هذه التجارب».

الأسطر السابقة توجب ملاحظات عدة. الأولى تتعلق بالشخص المقدَّم: «متوحش آفيرون» ـ إن (دستوت دي تراسي) لم يقابله بنفسه. قرأ، كما يقول هو ذاته هنا، حاشية نشرها في العام ذاته المواطن (بوناتر) Bonnaterre أستاذ العلوم الطبيعية في مدرسة (رودز) المركزية. وبعد هذه الملاحظة الأولى سيُرسل (المتوحش) إلى باريز حيث سيتولى تربيته طبيب اسمه (إيتار) Itard. (المتوحش) يمثل في نظر (إيتار) مجرد التمثال الشهير لـ(كوندياك). ولذا فإنه سيعمد إلى تنمية إحساساته كافة. ولكن هذا (المتوحش) ـ ومن هنا جاء اسمه ـ يمثل في الوقت ذاته أصل البشرية، أي حالاً تسبق الحضارة. على نحو أن مشروع (إيتار) مشروع مزدوج. إنه يقوم على تربية فرد، وعلى إظهار محاسن الحضارة. ونحن نفهم سعة المهمة التي هي، كما يعترف بذلك صاحبها نفسه، إخفاق.

يقف (دستوت دي تراسي) من هذا الموضوع موقفاً ريبياً على الأرجح. وهذا يشبه كثيراً موقف الطبيب (بينل) Pinel، مؤلف كتاب ـ في السنة ذاتها 1800 ـ «الخلل العقلي». وقد ألحف (دستوت دي تراسي) في الدعوة لقراءته. وبمسعى مقابل لمسعاه يؤيد (بينل) ـ بالاتجاه من دراسة اللاعقل إلى العقل ـ كما يرى، قسماً كبيراً من الإيديولوجيا.

إن (متوحش آفيرون) والمحاولة التي أجراها عليه الطبيب (إيتار) منطلق صورة جديدة عن الطفل ومبحث جديد: علم نفس الطفل. فالطفل في هذا التصور يمثل النمو الذهني لفرد، وفي الوقت ذاته لتطور البشرية، كائن جمعي وأسطوري إلى حدٍّ ما. ومن الطبيعي أن تكمن خلف هذا التشبيه أنواع شتى من الصعاب. ولا سيما وأن هذه الصورة التركيبية عن الطفل، بحسب ما أننا

نربط بها أو لا نربط صورة المختلّ، تتحلى بسمة سلبية أو إيجابية. ونحن قد صادفناها في صورتها الإيجابية في أولى محاضرات (فرديناند بويسون) في عام 1900. وهو من ناحية أخرى يعزو ابتكارها الفلسفي إلى (باسكال) (ونحن نجدها في الواقع في مقدمة «كتاب الفراغ»).

الملاحظة الثانية من نوع فلسفي. ففي وسعنا أن نقرأ في هذه الأسطر، وإن لم يُذكر الاسم، نقداً لـ(روسو)، الحال الطبيعية التي أبانها سنة 1755 لأجل بحثه «مقالة في أصل وأسس التفاوت بين الناس». ومن جهة أخرى، كتب (دستوت دي تراسي) في الفصل ذاته، قبل قليل: «أصدقائي الشباب، احذروا الشعراء، والفلاسفة، الذين يتبعون في محاكماتهم تخيلهم عوضاً عن الوقائع. إنهم سحرة محبوبون. وإن العمر الذهبي الممدوح كثيراً هو وقت العناء والعوز. وإن حال الطبيعة هي حال البله والعجز المطلقين».

لم يشعر (دستوت دي تراسي) بتعاطف كبير مع بلاغة (روسو). وقد بدت له أنها ضئيلة المواءمة لإثارة تفكير القارىء. ولكنه نقده حالة الطبيعية يقوم، أكثر ما يقوم، على نقيض (روسو)، على فكرته الإيجابية عن المجتمع. فهو، على الأقل، مقتنع بأن الحال الطبيعية للإنسان هي الحال الاجتماعية. ولذا فإن من خاصة الإنسان أن يجعلها نافعة.

هذه الرؤية عن أصل الإنسان، حيث يرتبط الفرد، والمجتمع ارتباطاً وثيقاً إحدهما بالآخر، تشكّل أمراً جديداً بالنسبة إلى القرن 18. وهي تضع (دستوت دي تراسي) على درب اللغة التي يمنحها، من ناحية أخرى، أهمية عظمى. وإن المجلد الثاني من «الإيديولوجيا» هو «كتاب نحو»، والثالث الذي يتمّم المجموعة ـ والمهتدي إلى (كابانيس)، هو «منطق».

زد على ذلك أن هذه الرؤية المعقَّدة لأصل الإنسان تؤدي إلى نفي الخَلق، ولم يخطىء القرن 19 بأمرها إذ وصم الإيديولوجيا بالمادية. وأخيراً، وهذا يعنينا على نحو مباشر أعظم، التعليم في هذا التصور يرتدي حلة جديدة

كل الجدة ـ فهو، مثله مثل اللغة، يشكّل جزءاً من «طبيعة الإنسان» وهو صادر في الوقت ذاته عن المجتمع.

وثمة ملاحظة أخيرة تفرض ذاتها بصدد هذا المقطع، ومن ناحية أخرى بصدد كل الفصل المقتَبس منه. وإن الفكرة المبحوثة فيه ـ «في التحسن التدريجي لملكاتنا الفكرية» ـ تتقاطع مع «**محاولة**» (كوندورسه). بين أن وجهتَي نظر هذين الإيديولوجيَّين تختلفان اختلافاً كبيراً، ومسعاهما متعارضان عملياً.

(دستوت دي تراسي) يتجه، كما لاحظنا، نحو أصل الإنسان الذي يرتاب بشأنه فيه. (وكوندورسه) يمضي على نحو آخر تماماً. إنه يقسم تاريخ الفكر البشري، أو، وذلك يرجع إلى الأمر ذاته، تاريخ البشرية إلى مراحل عشر ويصنع لوحة بها. وهذه المراحل تصف تقدماً يمضي من حالة بعض العوز، حالة شعوب الرعاة، ثم الزراعيين، إلى الحقبة المعاصرة حيث يسود الفكر العلمي. وفي هذه «**المحاولة**» ينهض بالطبع اختراع المطبعة بدور كبير. إن الحقبة الثانية تمتد، على هذا المنوال، «**منذ اختراع المطبعة إلى الوقت الذي زعزعت فيه العلوم والفلسفة نير السلطة**». ولنلاحظ عَرَضاً أن هذه الفكرة توجد سلفاً لدى (رابليه). وفي اللوحة العاشرة والأخيرة يخطو (كوندورسه) خطوة إضافية. فهو يتجه شطر المستقبل ويتحدث عن ضروب تقدم الفكر البشري القادمة. وفي هذا المسعى الأمامي النزعة، يهتدي بهدي تكوينه الرياضي، ولا سيما بمعرفته حساب الاحتمالات. وهذا ما أتاح له التنبؤ بتقدم تدريجي مطّرد دوماً، وبمساواة غير محدودة بين الناس. إن (دستوت دي تراسي) لا يملك تلك الثقة بالمستقبل، ومن ثم، فإنه لا يؤمن بأن المساواة التامة بين الناس ستكون ممكنة ذات يوم. وهو يشرح رأيه من ناحية أخرى بحدود إيديولوجية: «إن فكرة لك ولي مشتقة من فكرة أنت وأنا، وليس في قدرتنا هدمها. فلنعمل على نحو ألاّ نكون أنت ولا أنا مضطهِدين ولا مضطهَدين. ولنمتنع عن تمني أكثر من ذلك».

الكتاب الأخير لـ«دستوت دي تراسي» هو «**الكتاب المطوّل في الإرادة ونتائجها**». وهذا الكتاب أيضاً، وبوجه خاص، كتاب أخلاق. ذلك أن الإرادة هي التي تحدّد الأفعال، أي سلوك الناس تجاه الأشياء والآخرين. وهذا الكتاب المطوَّل هو بالطبع تطبيق **للإيديولوجيا**. إن مشروع (دستوت دي تراسي) إنما يهدف كله في الواقع إلى ربط الإرادة والعقل، وأن يُخضع الأول للثاني، وهذا صعب.

القسم الأول من هذا المطوَّل يبحث في الاقتصاد السياسي. ولكنه بحث من وجهة النظر الأخلاقية كما يبين ذلك بنفسه. وفي الفصل الأول من هذا القسم يعالج (دستوت دي تراسي) أخيراً مسألة دقيقة هي مسألة تعريف «**المجتمع**» وبهذه المناسبة يدلي بالملاحظة التالية:

«إن (سميث) Smith، إذا لم أخطىء، هو أول من لاحظ أن الإنسان **وحده هو الذي يقوم بالمبادلات بالمعنى الصحيح**. انظروا إلى الفصل الثاني الرائع من الكتاب الأول من مطوَّله: «**المطوّل في الثروات**». وأنا آسف إذ ألاحظ هذا الحادث، وهو لم يبحث عن سببه بفضول أعظم. ولم يكن يترتب على مؤلف **نظرية العواطف الأخلاقية** أن يرى من النافل سبر عمليات ذكائنا. ومن شأن نجاحاته وأخطائه الإسهام كذلك في جعله يفكر العكس. وبالرغم من هذا الإهمال، فإن تأكيده ما برح حقيقياً. إننا نشاهد بالفعل بعض الحيوانات تنفِّذ أعمالاً تتلاقى نحو هدف مشترك، وتبدو على أنها مركَّزة إلى درجة ما، أو أنها تتصارع للفوز بما ترغب به، أو تتوسل للحصول عليه. ولكن شيئاً لا يبين أنها تقوم حقاً بمبادلات رسمية. وعندي أن سبب ذلك يرجع إلى أنها لا تحوز لغة تبلغ حداً من النمو كي تستطيع تحقيق اتفاقات صريحة. وأعتقد أن ذلك ناجم (كما أوضحته في المجلد الثاني، مقالة النداءات، وفي الأول، بصدد القرود) من أنها لا تقدر على تحليل أفكارها تحليلاً يمكِّنها من تعميمها وتجديدها والإعراب عنها إعراباً منفصلاً، وبالتفصيل، وفي صورة قضية. ومن هنا يحدث أن الأفكار التي تقدر عليها

هي كلها أفكار جزئية، مختلطة بمحمولها ومتجلية تحلياً كتلياً في نداءات تعجز عن شرح أي شيء شرحاً صريحاً. أما الإنسان، على العكس، وهو الجائز على وسائل فكرية تعوزها، فإنه يميل ميلاً طبيعياً إلى استخدامها ليضع اتفاقات مع أضرابه. إنها لا تقوم البتة بمبادلات. أما هو فيفعل. وعلى هذا فالإنسان وحده ذو مجتمع حقيقي. لأن التجارة هي المجتمع كله، مثلما العمل هو الثروة كلها.

لهذا التعريف التجاري والتبادلي للمجتمع تاريخ. ونحن نفهم انتقاد (ماركس) له. ولكن في وسعنا أن نرى فيه شيئاً آخر: صورة عن دور المدرسة، دور المدرسة في جمهورية. لأن المدرسة العامة هي، بنوع ما، المحل الذي تتحول فيه اللغة إلى عمل.

إن «المطوّل في الإرادة ونتائجها» كتاب لمّا يُتَمّ. وهو يتوقف فجأة، في بدء فصل، بل في بدء جملة. وثمة حاشية أخيرة تؤيد إرادة هذا الإهمال دونما تسويغ. ولكن التسويغ يفرض ذاته بذاته، أو، بقول أدق، إن الحوادث السياسية هي التي تقدمه. وفي الواقع، ظهر الكتاب سنة 1850، أي في عهد (عودة الملكية). ولم يكن للإيديولوجيا أن تقدم أية معلومات عن هذا النمط من الحكومة.

وسيعيش (دستوت دي تراسي) زمناً طويلاً بعدئذٍ، في الصمت، حتى سنة 1836. بل إن مما يُحكى أنه ظل، وهو الهرم الأعمى المرتدي دوماً ثوبه الأسود المتقيد بالزي القديم، ظل حتى في عام 1830 يتردد على المتاريس.

ثمة في «المعجم البيداغوجي الجديد» مقالة عنوانها (دستوت دي تراسي) وقد كتبها (جمس غيوم) James Guillaume، أمين هيئة التحرير في «المعجم» والاختصاصي بالعمل التربوي في (الثورة). وفيما يلي المقطع الأخير من هذه المقالة:

«يحدد (دستوت دي تراسي) في «ملاحظات على التعليم العام» تحديداً مفيداً الدور الذي ينيطه بالمدارس الابتدائية في التعليم العام. يقول: «يوجد في كل مجتمع طبقتان من الناس: الأولى هي الطبقة العمالية، والأخرى طبقة سأدعوها الطبقة العالِمة». وهاتان الطبقتان من الناس تحتاجان في رأيه إلى نوعين من التربية مختلفَين اختلافاً جوهرياً: للأولين ينبغي توافر تربية إجمالية، ولكنها تامة بنوعها. وتُعطى خلال عدد قليل من السنين. والآخرون يحتاجون إلى أشياء أخرى ليتعلموها ولأشياء لا يستطيعون إدراكها إلا عندما يتيح سنّهم للفكر درجة ما من النمو. وينبغي أن يكون مجرى دراساتهم أتمّ وأن يدوم زمناً أطول وأن يكون منظماً بحسب برنامج مغاير. «تلكم أمور لا تتعلق بأية إرادة إنسانية. إنها تصدر بالضرورة عن ذات طبيعة الناس والمجتمعات. وليس في مكنة أحد تغييرها. إنها معطيات ثابتة ينبغي الانطلاق منها. وينتج من هذه المقدمات أن أولئك قد ضلوا وهم الذين حسبوا أن المدارس الابتدائية كان من الممكن أن تكون بمثابة الدرجة الأولى في التعليم والإعداد لدراسات لاحقة. إن مجرد الدراسات في مدارس أطفال الطبقة العمالية ينبغي أن تكون مختصرة عن مجرى المدارس الأخرى، ولكن ينبغي ألاّ تكون جزءاً منها. وينبغي ألا نظن أننا نبلغ هدفنا بأن نستبدل بها تعليم السنتين أو السنوات الثلاث الأولى من هذه المدارس العالِمة. فالمرء لا يختصر كتاباً باقتطاف صفحاته الأولى وإهمال ما يليها... لنخلص من ذلك إلى أنه ينبغي أن يوجد في كل (دولة أُجيدت إدارتها وتوافرت فيها عناية كافية بتربية المواطنين، يوجد نظامان تامان للتعليم لا يقوم بينهما أي شيء مشترك. لقد ألحفت على هذه الفكرة الأولى كثيراً حتى أنني أرى من الخطأ الكبير ربط المدارس الابتدائية بالمدارس المركزية وأن تكون أشبه بدهليزها. وأنا أرى أن هذا الخطأ قد امتد إلى عدد من أفضل العقول. ولعل ذلك ناجم عن اسم المدرسة الابتدائية الذي يوحي بالدلالة على الدرجة الأولى. ولذا فسيكون من رأيي تغيير هذه التسمية.

وعندما نكون قد اعتنقنا النظرة الزائفة التي توحيها، يبدو لي أن من المحال فهم أي شيء من الفكر الحقيقي لنظام تعليمنا العام».

«يتضح لنا أن أفكار (دستوت دي تراسي) كانت تختلف اختلافاً جوهرياً عن الأفكار التي كان حزب (مونتانيار) يريد رجحانها في حكومة الميثاق. فقد كانت لجنة التعليم العام في تشرين الأول من عام 1793 وكان (رومّ) Rommeمقررها، كانت ترغب في أن يصار إلى إعداد كل معلم في المدارس القومية «لاختيار مهنة نافعة»، وإن الدرجات الثلاث في هذه المدارس كان ينبغي أن يجتازها مجموع التلاميذ، ذلك أن كل درجة تشكل إعداداً للتالية. وفي سنة 3 ظل (لاكانال)، مع أنه أهمل خطة (رومّ) التي بدت مسرفة السعة وممتنعة التنفيذ، ظلّ ينظر إلى المدرسة الابتدائية على أنها «الدهليز» الموصل إلى المدارس المركزية ـ وعلى العكس، يحسب (دستوت دي تراسي) أن «البشر والمجتمعات بطبيعتهم ذاتها» يعارضون هذا النمط من الرأي، وأنه لا بد للطبقتين من المواطنين اللتين ينبغي أن يظلاّ منفصلتين إلى الأبد، لا بد لهما من نظامَي تعليم لا يقوم بينهما أي عامل مشترك. كانت خطة (رومّ) خطة إنسان يقوم بالمساواة. وكانت خطة (دستوت دي تراسي) خطة فيلسوف فولتيري بقي معتنقاً الأفكار الاجتماعية (للنظام القديم)، وكان يردّ أماني الديمقراطية بوصفها خيالية».

هذه الصورة قاسية جداً، والخاتمة حاسمة. ثم إنها على شيء من السرعة وبعض الخطأ.

أجل، إن (دستوت دي تراسي) إنسان من (النظام القديم). ولكن كل ما قرأناه يبرهن ببداهة على أنه غير مصرّ على أفكار عصره الاجتماعية، وأنه يحكم عليها بأنها بالية حقاً. و«للإيديولوجيا» بوجه الدقة، هدف رئيس ماثل في حسن إقامة المجتمع الجمهوري الجديد. والصعوبة كل الصعوبة تصدر عن أن ليس من اليسير معرفة دلالة ذلك. إننا حيال كلمات ـ مثقلة بالمعنى،

بمعنى متأرجح بحسب الأزمنة والأصقاع ـ يريد (دستوت دي تراسي) تشجيع إقامة حكومة جمهورية، أي قائمة على أساس قوانين عقلانية. ومن هنا الأهمية التي يوليها للفكر. فعلى عاتق «ممثلي الشعب» تقع مهمة إخضاع الناس لهذه القوانين التي تجب إطاعتها لأنها عادلة. إن لدى (دستوت دي تراسي) جانباً قاسياً، بل يمكن القول سلطوياً، صادراً عن مهنته القديمة. ولكنه كذلك معارض جداً لكل حكومة يسودها فرد واحد، تدل على ذلك مراسلته مع (جفرسون)، إذ يخشى ـ وعصره يود ألاّ يكون مخطئاً ـ يخشى الجشع المفرط.

هل يعادي (دستوت دي تراسي) «التطلعات الديمقراطية» كما كتب (غيوم)؟ إن ذلك حق تماماً. شريطة أن نتفاهم حول معنى هذه الكلمة الأخيرة وهي بلا ريب أصعب من السابقة إذا أُريد تحديدها. وعلى خلاف ما نقرأ في كتابات القرن 19 ـ كتابات (بول برت) مثلاً ـ لا تتقاطع كلمتا «جمهورية» و«ديمقراطية» بوجه من الوجوه. وهكذا فإن (دستوت دي تراسي)، في «رسالة إلى السيد (بورك)» Burke، هذا الخطيب والفيلسوف الإنكليزي الذي أدان (الثورة الفرنسية)، يوضح قائلاً «كلا. إنها ليست البتة بديمقراطية تلك التي نقيمها، بل بالحري ليست عصبة اتحاد ديمقراطيات، ما دمنا قد أعدنا صهر أجزاء (الإمبراطورية الفرنسية) في جسم واحد، بجهد فضيلة وحذر سيشكّل قوة عملنا وكماله، على الرغم من الانتقادات الطائشة التي رفضتها قبل قليل».

إن عنوان النص الذي يحيل (غيوم) عليه في مقالته هو: **ملاحظات على النظام الحالي للتعليم العام**. ويرجع تاريخه إلى سنة 1801، وقد كُتب ضمن شروط جديرة بالذكر.

كان (دستوت دي تراسي) في ذلك الوقت يشارك في لجنة بيداغوجية مهمتها تحديد برامج المدارس المركزية، ولا سيما تنسيقها. والأمر في الواقع هو جعل التعليم متسقاً في جميع أرجاء (الجمهورية)، وهذا ليس بالسهل

عندما نرفض التقاليد. ثم إن هذه اللجنة تلقى انطباعات الأساتذة الجدد وتحاول حلّ الصعاب البيداغوجية التي تواجههم. وأخيراً، وبوجه خاص، يترتب عليها تأليف كتب متداولة جديدة، وانتقادها وتعديلها. ولذا فإن كتاب (دستوت دي تراسي) نفسه هو مجرد «مشروع» كما يدل عليه عنوانه. . ».

تُصدِّر «ملاحظات» (دستوت دي تراسي) بـ«تنبيه» يشرح فيه كم بدا له أن طباعتها سابقة الأوان، لأننا لا نستطيع رسم خطة جيدة لمدرسة دون البدء بوضع خطة جيدة للدراسات. وهذا لم يمنع، بالرغم من ذلك، أن يكون وضعه حيال المدارس هو الوضع الذي وصفه (غيوم) وانتقده. وفي الواقع يتمنى (دستوت دي تراسي) منذ الأسطر الأولى في «مذكرة حول ملكة التفكير»، نوعاً من المبادلة بين الطبقتين اللتين يميزهما، طبقة العلماء وطبقة العمال. بل يمكن القول، إنه بسبب أمنية هذه المبادلة ـ التي تجعل العلوم مفيدة ـ نجده يميز بإصرار كبير هاتين الطبقتين من الناس. ولذا فإنه يوصي بإحداث عدد كبير من المدارس الابتدائية والمدارس المركزية، لأن عددها قليل جداً. وينبغي على هذه المدارس تقديم تعليم أعمق وأكثر تخصصاً، وأن تتيح فرص بعض اختيار ما دامت تتجه إلى مراهقين. فمن التجديدات البيداغوجية في المدارس المركزية اقتراح مكان مواد اختيارية إلى جانب البرامج الإلزامية للجميع.

ينتج عن ذلك أن وجهة نظر (دستوت دي تراسي) عن صلة المدارس الابتدائية بالمدارس الثانوية تعارض كل المعارضة وجهة نظر (جول فرّي). ولكن هذا التعارض هو ما يفيدنا بوجه الدقة. إنه يبين مباشرة ـ كما في مرآة ـ النتيجة أو حصيلة إقامة هذه الصلة: إمكان تحول هؤلاء الأطفال من عمال إلى علماء. فالمدرسة هي المحل ـ المحل الوحيد ـ الذي تحدث فيه هذه المبادلة، حيث يتحقق «المثل الأعلى الجمهوري».

ولكن نختتم هذه الدراسة عن «**تعليم الأخلاق**»، لنرجع لحظة إلى المسألة المركزية، مسألة علاقة الأخلاق المدرسية بالدين. وهذه المسألة

تسحب خلفها علاقات أخرى أكثر تشخصاً: مسألة علاقة المدرسة بالأسرة. . . ـ مسألة حرية رب الأسرة كما واجهها (جول فرّي) على الدوام ـ وكذلك مسألة لا تنفصل عنها من ناحية أخرى وهي مسألة المدرسة والمجتمع، أعني الجمهورية في هذه الحالة. ولـ(دستوت دي تراسي) في هذا الموضوع موقف شاقّ.

لقد نشر سنة 1799 نصاً طريفاً عنوانه: «**تحليل عقلي لجميع عبارات المواطن دوبوي**» Dupuis. والأمر بكل بساطة هو تلخيص كتاب من عشرة أجزاء ظهر سنة 1794. وهذا الكتاب الواسع الإحاطة ـ يتتبع فيه (دوبوي)، الأستاذ في (كوليج فرنسا) ـ تاريخ جميع الأديان، مع إرجاع أصلها إلى عبادة ابتدائية للطبيعة، نوع من ديانة طبيعية وكلية. ويتمم (دستوت دي تراسي) هذه الرؤية مستخلصاً منها الدرس التالي:

«لنخلص إذن إلى أن كل منظومة دينية حين نفحصها من الناحية النظرية، هي فرضية دون برهان، ضياع حقيقي للعقل، وإذا نظرنا إليها من الزاوية العملية وجدنا أنها حافز قوي يحضّ الناس على اتباع بعض قواعد السلوك، ولكنها وسيلة واثقة لتقديم معطيات مغلوطة ومنبثقة عن سلطة لا شرعية. **وعلى هذا فإن من الممكن تعريف كل دين بأنه عائق في وجه المنطق السليم والأخلاق السليمة الخاصة والعامة.**

«أرجو من الذين قد لا يستعذبون هذا الرأي أن يقابلوه بالهدوء ذاته الذي أعرضه أنا فيه. وإنني أدعوهم إلى أن يستخدموا في دحضه أسباباً أخرى غير التي استعملت من قبل. ذلك أنني لا أعتقد بوجود أي سبب يؤدي إلى أدنى زعزعة للمبادىء التي أقمتها. . قبل قليل.

«ولنلاحظ في الختام، وهذا أمر مهم جداً، أنه لو كان تأكيدي خاطئاً لظلّت الحكومات، على الرغم من ذلك، ملزمة بألاّ تسمح بتدريس أية ديانة في المدارس العامة. وذلك لأنه لما كانت لا تستطيع السماح بتدريس سوى

دين واحد، فسيكون من باب الظلم الحقيقي لجميع المواطنين الذين، وهم يؤمنون بدين آخر أو لا يؤمنون بأي دين، لا يريدون أن يتشرب أطفالهم أفكاراً مضادة. ولئن وجب تدريس دين، فذلك ينبغي ألا يكون إلا داخل كل أسرة. فهناك يستطيع كل مواطن، كما يشاء، الارتواء من أية أخطاء تروقه. وعلى القانون ألاّ يعرف سوى الأفعال. وعلى الحسّ السليم العام أن ينظّم آراءه ويثأر لها إن لم يستطع إصلاحها. ولذا فإن من المهم جداً تحسين العقل العام».

هذا الانفصال التام بين المدرسة، وهي الحيادية كل الحياد على الصعيد الديني، وبين الأسرة الخاضعة للدين، كما دعا إليه (دستوت دي تراسي)، إنما يرجع إلى العمل المدرسي للجمهورية الثانية. فالتجربة والحوادث السياسية قد أظهرتا بالبداهة أن هذا «الحياد» أنأى عن أن يكون كافياً. وهذا بلا ريب هو السبب الذي جعل (جول فرّي)، الذي كان ذا حسّ سياسي كبير، جعله يحكم بأن من الضروري المضي خطوة أخرى وأن يُفرض على المدرسة الابتدائية تعليم صريح للأخلاق والعلمانية.

الفهرس

عويدات للنشر والطباعة 2003/1049

LILIANE MAURY

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

Traduction arabe
de
Dr. Adel EL - AWA

EDITIONS OUEIDAT
Beyrouth - Liban

زدني علماً

261

تعليم الأخلاق

هل يمكن تعليم الأخلاق؟ ذاكم سؤال قديم، قديم قدم التفكير الفلسفي. ونحن نجده يُطرح، من ناحية أخرى، بحدود جلية نهائية، وأسلوب قريب، في محاورة (مينون) (لأفلاطون) Platon.

«أتستطيع يا (سقراط) Socrate أن تحدثني بصدد الفضيلة وهل هي شيء يمكن تعليمه أم أنها موهبة طبيعية لدى البشر بدل كونها مادة تدريب أو تعليم؛ أم ترى أن ثمة طريقاً آخر لاكتسابها»؟

إن (سقراط)، بالطبع، لا يجيب عن هذا السؤال إجابة مباشرة. ولكنه يفكك جميع صعابه بحسب مسعى غدا شهيراً. ذلك أنه كيف نُعلِّم الفضيلة وهي مادة بمثل هذا القَدْر من سوء التحديد؟ زد على ذلك، وهذه مسألة عملية، أيان تجد المعلمين القادرين على النهوض بمثل هذا التعليم؟

إن تعليم الأخلاق في المدارس الابتدائية، ح... الفلسفية والنظرية إلى ممارسة بيداغوجية. وبال... يمنح تعليم الأخلاق المدرسة الابتدائية حيوية وح... ندركها إلى اليوم، فما أسباب هذه الحيوية؟ إن... موضوعها من أربع وجهات نظر مختلفة ومتكاملة.



ISBN 9953-28-034-7



EDITIONS OUEIDAT
B.P. 628 Beyrouth